



## **Développement et mise à l'essai d'un modèle de service répondant aux besoins d'apprentissage et socioaffectifs d'élèves doués et tout-venant**

### **Rapport de recherche**

Line Massé, Ph. D.  
Claudia Verret, Ph. D.  
Marie-France Nadeau, Ph. D.  
Claire Baudry, Ph. D.  
Anne Brault-Labbé, Ph. D.  
Majorie Dubuc, M.A.  
Isabelle Martineau-Crête, M.A.

Projet financé par le Conseil de recherche en sciences humaines

# Développement et mise à l'essai d'un modèle de service répondant aux besoins d'apprentissage et socioaffectifs d'élèves doués et tout-venant

## Rapport de recherche

### Chercheurs

Line Massé, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Claudia Verret, Ph. D.

Université du Québec à Montréal

Claire Baudry, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-France Nadeau, Ph. D.

Université de Sherbrooke

Anne Brault-Labbé, Ph. D.

Université de Sherbrooke

### Partenaires du CSSDC

Ghislain Rheault

Directeur du service des ressources éducatives

Jean-François Lussier

Directeur, École Bruyère-Saint-Charles

Anny Courchesne et Jessica Boyce

Enseignantes

Kimberley Letendre

Technicienne en éducation spécialisée

Charles-Olivier Leclerc

Psychoéducateur

Maryse Sullivan

Orthopédagogue

Karine Demers

Conseillère pédagogique en adaptation scolaire

Isabelle Lemay

Psychologue

### Assistants de recherche

Majorie Dubuc

Université du Québec à Trois-Rivières

Isabelle Martineau-Crête

Université du Québec à Trois-Rivières

Gabrielle Lajoie

Université du Québec à Trois-Rivières

Bianca Faucher-Labbé

Université du Québec à Trois-Rivières

Alicia Bernier

Université du Québec à Trois-Rivières

### Pour joindre la responsable du projet

Line Massé

Université du Québec à Trois-Rivières

Téléphone : 819-376-5011, poste 4010 ou sans frais 1-800-365-0922, poste 4010

Projet financé par le Conseil de recherche en sciences humaines (no 892-2021-2038)

ISBN : 978-2-925231-07-3. Doi : 10.13140/RG.2.2.36224.92161

Dépôt légal : 1<sup>er</sup> trimestre 2023 ; Bibliothèque et Archives Nationales du Québec; Bibliothèque et Archives Canada.



Université du Québec  
à Trois-Rivières



Université du Québec à Montréal



Université de  
Sherbrooke

Centre  
de services scolaire  
des Chênes

Québec



CRSH SSHRC

Conseil de recherches en sciences humaines  
Social Sciences and Humanities Research Council

## Table des matières

Introduction.....	2
1. Service développé .....	3
1.1. Regroupement par essaim.....	3
1.2. Axes d'action.....	3
1.2.1. Développement du potentiel .....	4
1.2.2. Soutien au rendement scolaire.....	5
1.2.3. Développement socioaffectif (intégration sociale et développement personnel).....	6
2. Méthode.....	7
2.1. Participants .....	7
2.2. Instrumentation.....	7
2.2.1. Volet qualitatif .....	7
2.2.2. Volet quantitatif .....	8
3. Présentation des principaux résultats .....	10
3.1. Évaluation de l'implantation du service.....	10
3.1.1. Selon les élèves.....	10
3.1.2. Selon les parents.....	15
3.2. Évaluation des impacts perçus du service .....	16
3.2.1. Selon les élèves.....	16
3.2.2. Selon les parents.....	17
4. Discussion et conclusion.....	22
Références.....	23



## Introduction

Plusieurs études indiquent que peu de pratiques de différenciation pédagogique sont mises en place en classe ordinaire pour répondre aux besoins éducatifs des élèves doués (Maguire, 2008; Marotta-Garcia, 2011; Nowikowski, 2011; Persson, 2010; Massé et al., 2020). En ce qui concerne les élèves doublement exceptionnels (c'est-à-dire ceux qui présentent à la fois des caractéristiques de douance et des caractéristiques d'un trouble neurodéveloppemental), ils sont moins susceptibles d'avoir accès mesures éducatives appropriées à leurs habiletés élevées et à leurs besoins réels (Bianco et Leech, 2010; VanTassel-Baska et al., 2009). De fait, les pratiques et stratégies d'interventions scolaires mises en place tiennent souvent peu compte de la douance de ces élèves et s'avèrent plutôt axées sur leurs déficits (p. ex. leurs difficultés d'apprentissage), ce qui peut entraîner d'autres problèmes d'adaptation psychosociale ou mener à de la sous-performance (Misset et al., 2016). Au Québec, les besoins des élèves doués, en particulier ceux doublement exceptionnels, sont fréquemment négligés car les acteurs scolaires sont peu formés sur le sujet (Brault-Labbé et al., 2021; Massé, Baudry et al., 2022). D'ailleurs, ce n'est que très récemment que ces acteurs scolaires peuvent s'appuyer sur des recommandations ministérielles pour guider leurs réponses aux besoins des élèves présentant une douance (*Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Il existe ainsi peu de modèles de services adaptés au contexte scolaire québécois pour soutenir (ou orienter) l'éducation des élèves doués. Ce constat est encore plus vrai pour les centres de services scolaires éloignés des grands centres urbains dont la taille ou la répartition géographique rendent difficile la mise sur pied de mesures plus ciblées au primaire, comme les classes spéciales d'élèves doués. C'est dans ce contexte qu'est né le projet de recherche-développement en partenariat avec des chercheuses du LaRIDAPE et des membres du service des ressources éducatives du Centre de services scolaire Des Chênes (CSSDC) et de l'école primaire Bruyère-St-Charles.

### Objectifs du projet de recherche

1. Développer un modèle d'organisation des services et des stratégies d'intervention pour répondre aux besoins des élèves doués ou doublement exceptionnels tout en tenant compte des besoins des autres élèves tout venant (c'est-à-dire ne présentant pas de caractéristiques particulières);
2. Évaluer l'implantation du modèle de services développé au Centre de services scolaire des Chênes (CSSDC) ;
3. Examiner les impacts potentiels du modèle de service sur le vécu scolaire des élèves impliqués (doués, doublement exceptionnels et tout venant), notamment sur leur engagement et leur rendement scolaires, leur adaptation psychosociale et leur bien-être à l'école.

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-21-280-07.07 été émis le 14 octobre 2021.



## 1. Service développé

L'offre de services scolaire au CSSDC s'inscrit dans un modèle d'organisation de services de type multiniveau ou à paliers multiples (voir Sugai et Horner, 2009; Fuchs et Fuchs, 2017). Dans le cadre du présent projet, le service développé s'inscrit dans les deux premiers niveaux, soit les niveaux 1 et 2. Le 1<sup>er</sup> palier vise à offrir à l'ensemble des élèves des mesures pour soutenir le développement de leur potentiel, leurs compétences scolaires et leur réussite éducative. Ce palier s'appuie principalement sur la différenciation pédagogique en classe. Le second palier propose des interventions ciblant certains sous-groupes d'élèves doués, doublement exceptionnels ou tout-venants, dont les besoins surpassent ceux auxquels répondent les interventions du 1<sup>er</sup> palier (p. ex., mentorat avec une personne de la communauté). Ce qui suit présente brièvement les grandes lignes du service développé et des mesures mises en place.

### 1.1. Regroupement par essaim

Le modèle proposé s'inspire des regroupements par essaim ou « cluster grouping » en anglais (Gentry, 2014; Brulles et Winebrenner, 2019). Ce type de regroupement consiste à inclure dans une classe un sous-groupe d'élèves doués (de quatre à dix) avec des élèves tout-venants étant dans la moyenne ou sous la moyenne. Le regroupement par essaim permet aux élèves doués d'évoluer à temps plein avec des pairs du même niveau développemental ou du même rythme d'apprentissage tout en côtoyant des tout-venants, ce qui favorise leur adaptation psychosociale (Adam, 2022). Selon Gentry (2018), ce type de regroupement facilite la différenciation pédagogique en réduisant l'écart entre les élèves. Le regroupement par essaim se situe au palier 2 d'intervention. Ainsi, dans le cadre du projet, le service intègre un sous-groupe d'élèves doués ou doublement exceptionnels au sein d'une classe multiniveau (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année) composée également d'élèves tout venant. Le choix d'une classe multiniveau, qui n'est pas lié aux regroupements par essaim, facilitait l'organisation du service en permettant de recruter autant des élèves doués de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année. Il était également supposé que la classe multi-niveau faciliterait l'accélération scolaire de certains élèves doués de 3<sup>e</sup> année au besoin (Massé et al., 2021).

### 1.2. Axes d'action

Quatre axes d'action ont été développés, dont deux se rapportent aux besoins liés aux apprentissages (développement du potentiel et soutien au rendement scolaire) et deux aux besoins socioaffectifs (intégration sociale et développement personnel). L'approche préconisée était de se centrer sur les forces des élèves, de nourrir le développement de leurs habiletés et de tenir compte de leurs intérêts, tout en considérant leurs difficultés.

Afin de mieux répondre aux besoins des élèves de la classe, un profil d'apprenants était établi en début d'année pour chacun des élèves de la classe en utilisant l'outil [Mon empreinte d'apprentissage](#) (Massé, Dubuc et al., 2022). Cet outil permet de déterminer les intérêts des élèves et leurs préférences d'apprentissage. Des rencontres d'équipe multidisciplinaire regroupant selon les besoins enseignantes titulaires, technicienne en éducation spécialisée, orthopédagogue, psychoéducateur, psychologue, conseillère pédagogique responsable du dossier de la douance, direction d'école et membre de l'équipe de recherche, ont également été menées mensuellement afin de mieux répondre aux besoins particuliers de certains élèves, spécialement les élèves doublement exceptionnels, et de mettre en place des interventions plus ciblées si nécessaire.

### 1.2.1. Développement du potentiel

Cet axe visait à mettre en place des mesures pour permettre aux élèves doués et tout-venant d'exercer leurs habiletés et leurs talents, de progresser selon leur propre rythme d'apprentissage et d'approfondir des sujets d'intérêts personnels.

#### 1.2.1.1. Respect du rythme d'apprentissage des élèves

Afin de permettre aux élèves de progresser à leur propre rythme d'apprentissage, un travail a d'abord été entrepris par l'enseignante titulaire (Anny Courchesne) soutenue par une conseillère pédagogique (Karine Demers) afin d'identifier dans les deux programmes de base (français et mathématiques), les éléments essentiels à l'atteinte des objectifs, ceux qui constituaient plus une consolidation et ceux qui constituaient un approfondissement ou un enrichissement. Parallèlement et à l'extérieur du cadre de ce projet, depuis septembre 2021, des séquences d'apprentissage en lecture ont été élaborées par les équipes-niveau de l'école et des apprentissages essentiels ont été ciblés pour cette compétence. Ce travail a été soutenu par deux autres conseillères pédagogiques (Karine St-Georges et Carolyne Labonté). Cela a permis d'élaguer certains contenus non nécessaires afin de dégager du temps pour la réalisation d'activités d'enrichissement.

Afin d'organiser les apprentissages dans la classe, un **tableau de programmation** est utilisé. Le tableau de programmation précise pour une période donnée (demi-journée, journée ou semaine), les activités obligatoires qui sont à réaliser (« Je dois »), les activités de consolidation ou d'approfondissement (« Je peux ») et les activités d'enrichissement (« Je choisis »). Les élèves peuvent progresser à leur propre rythme pour réaliser le travail proposé.

#### 1.2.1.2. Enrichissement des apprentissages en complexité, en profondeur et en diversité

Trois types d'enrichissement ont été particulièrement ciblés (Adams, 2022), soit l'enrichissement **en complexité** (développement et exercice des processus mentaux les plus élevés et des habiletés les plus poussées); **en profondeur** (exploration étendue d'un champ d'intérêts liés à une discipline) et **en diversité** (exploration de thèmes qui ne sont pas du tout abordés dans les programmes réguliers).

#### Activités d'enrichissement

Des activités diversifiées ont été proposées dans la section « Je choisis » du tableau de programmation, comme des défis mathématiques, des jeux pédagogiques visant le développement d'habiletés de pensées ou de connaissances, la proposition de livres de lecture d'un niveau plus élevé, l'utilisation de technologies ou de logiciel d'apprentissage (p. ex. : Minecraft). Aussi, un des enseignantes (Jessica Boyce) en collaboration avec une conseillère pédagogique (Karine Demers) ont répertorié dans un fichier Excell les jeux éducatifs disponibles dans l'école et les jeux intéressants à découvrir pour les élèves classés selon l'âge, le nombre de joueurs, les fonctions exécutives et les habiletés travaillées. Ces jeux pouvaient également être choisis.

#### Projets d'études autonomes

Tout au long de l'année, les élèves pouvaient également poursuivre un projet personnel d'enrichissement de type étude autonome. Les projets d'étude autonome consistent en l'apprentissage autogéré par chacun des élèves de contenus qui ne font pas partie intégrante des programmes réguliers et qui constituent un enrichissement en profondeur ou en diversité. Il n'y a pas nécessairement de productions attendues par

les élèves. Voici quelques exemples de projets d'étude autonome qui ont été réalisés par les élèves : étude de l'espagnol, recherches sur les automobiles, la mode, les trous noirs, les chats, les scies rondes et les plantes.

### Projets d'enrichissement collectifs

Deux **projets d'enrichissement** ont été proposés en cours d'année à l'ensemble des élèves s'inspirant notamment de la triade d'enrichissement de Renzulli (Reis et Renzulli, 2018) et de la pédagogie par projet (Little, 2018; Johnsen et Gore, 2020). Selon la triade d'enrichissement de Renzulli (Reis et Renzulli, 2018), trois types d'activités sont mises en place :

- 1) Les **activités exploratoires** consistent en des expériences (visites, excursions, conférences, etc.) permettant d'explorer un sujet ou de déclencher des intérêts;
- 2) Les **activités de formation** visent à développer chez les élèves les processus cognitifs et affectifs et les opérations qui les rendent aptes à manipuler plus efficacement les contenus;
- 3) Les **projets individuels ou en petits groupes** visent à initier les élèves aux méthodes de travail éprouvées afin de devenir des chercheurs ou des « producteurs » qualifiés dans le domaine où ils choisiront d'étudier.

#### • **Projet 1 : Astronomie**

Le thème de l'astronomie ayant été ressorti comme un intérêt qui rejoignait la majorité des élèves lors de l'établissement de leur profil d'apprenant, un projet entourant ce thème a été proposé aux élèves et a été réalisé de décembre 2021 à février 2022. Ce projet constituait un projet de vulgarisation scientifique où les élèves présentaient les résultats de leur recherche lors d'une exposition présentée aux autres élèves de l'école. Un cahier d'activités était réalisé en équipe pour soutenir la réalisation de ce projet s'inspirant de la démarche [Faire une recherche, ça s'apprend](#) proposée par Mottet (2018). L'**activité exploratoire** a consisté en une conférence d'un astronome amateur. Les **activités de formation** ont porté notamment sur comment cerner un sujet de recherche et formuler une question, comment trouver une source d'information et évaluer sa qualité, comment prendre des notes et comment présenter les résultats de ses recherches.

#### • **Projet 2 : Création de jeux pédagogiques**

Le deuxième projet consistait en la création de jeux pédagogiques sur le sujet de leur choix. Les activités exploratoires incluaient une conférence donnée par une créatrice de jeux et portant sur le processus de création et sur l'expérimentation de jeux disponibles sur le marché. L'**activité de formation** a porté sur la rédaction de texte procédural (règle de jeu). Ce deuxième projet a également impliqué un tutorat où chacun des élèves était jumelé à un élève d'une classe de 5<sup>e</sup> année. Le projet a culminé en une séance d'expérimentation des jeux. Ces jeux ont également été intégrés au matériel pédagogique offert aux élèves de la classe. Ce projet a été réalisé de mars à mai 2022.

### 1.2.2. Soutien au rendement scolaire

Un soutien au rendement scolaire est nécessaire pour les élèves doués à risque, en particulier les élèves doublement exceptionnels (Trails, 2022) ainsi que pour les autres élèves de la classe présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Le groupe classe comportant un grand nombre d'élèves ayant un TDAH, il a été décidé d'emblée de recourir à un aménagement flexible de la classe (différentes aires de travail, bancs oscillants, table haute, etc.). Un budget d'environ 3000 \$ a été obtenu du service des

ressources matérielles du CSSDC pour se procurer le matériel nécessaire pour l'aménagement flexible ainsi qu'un autre budget d'un montant similaire pour l'achat de tablettes électroniques pour l'ensemble des élèves de la classe. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage pouvaient avoir accès à des aides technologiques ainsi qu'au soutien d'une orthopédagogue. Les élèves ayant des problèmes de régulation comportementale ou émotionnelle pouvaient aussi profiter du soutien de la technicienne en éducation spécialisée (TES) lorsqu'ils rencontraient des difficultés. Enfin, le système d'émulation Classcraft a été utilisé pour soutenir l'engagement scolaire des élèves de façon collaborative. Lorsqu'un certain nombre de points était accumulé, les élèves pouvaient avoir accès à une célébration de classe (p. ex. : apporter une collation spéciale ou un jeu de la maison, dîner avec l'enseignante). Lorsque tous les élèves avaient obtenu une récompense, toute la classe vivait une célébration (p. ex.: journée sans papier ni crayon, période de Minecraft, période de plein air).

### **1.2.3. Développement socioaffectif (intégration sociale et développement personnel)**

En plus du regroupement par essaim explicité précédemment, différentes mesures ont été mises en place pour favoriser l'adaptation psychosociale et le développement personnel des élèves de la classe. En début d'année, différents procéduriers ont été établis pour faciliter la régulation comportementale des élèves dans différentes situations (p. ex. : routine du matin, retour du dîner, collation). Ces procéduriers ont été enseignés de façon explicite par l'enseignante titulaire puis affichés en classe et des références y étaient faites au besoin. Des procéduriers individuels ont également été développés pour des élèves ayant des difficultés spécifiques. Des activités d'apprentissage socioémotionnel ont été animées régulièrement par la TES selon les difficultés identifiées chez les élèves, en particulier en ce qui a trait à la régulation émotionnelle, à la résolution de conflits ou au travail d'équipe. Les élèves avaient aussi accès à un outil de régulation émotionnelle, Éthos. Cet outil thérapeutique, sous la forme d'un lézard, permet aux élèves d'identifier leurs émotions, de s'apaiser physiquement en le caressant ou en le posant sur leur corps (c'est aussi un objet lourd) ou encore en lui confiant des messages écrits sur les émotions vécues. Un tutorat avec les élèves d'une classe de 5<sup>e</sup> année a également été instauré pour la réalisation des projets d'enrichissement. Enfin, les élèves ayant des difficultés plus importantes pouvaient aussi avoir le soutien individualisé d'un psychoéducateur.



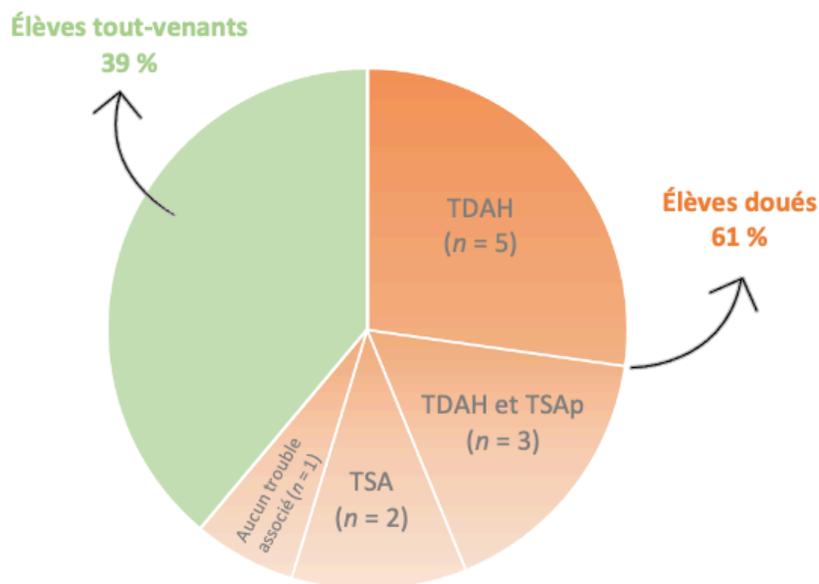
## 2. Méthode

La méthode s'inscrit dans un devis mixte alliant une approche qualitative à une approche quantitative.

### 2.1. Participants

En début d'année, la classe comprenait 18 élèves. Tous les élèves et leurs parents ont été invités à participer au projet de recherche. Seuls les parents d'un élève tout-venant ont refusé de participer au projet de recherche. En cours d'années, deux élèves doués se sont ajoutés, mais un seul a été invité à participer aux entrevues et à photo-voix, car le 2<sup>e</sup> élève était arrivé presque à la fin de l'année scolaire. L'échantillon final se compose de 18 élèves (4 filles et 14 garçons) de la classe multiniveau de 3<sup>e</sup> année (28 %) et 4<sup>e</sup> année (72 %). Ils sont âgés de 8 à 9 ans. Onze élèves sont reconnus comme doués et sept comme tout-venant. Parmi les onze élèves reconnus comme doués, 10 présentent une double exceptionnalité avec un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), un trouble spécifique des apprentissages (TSAp) ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (voir Figure 1). Parmi les onze élèves doués, 45 % proviennent d'une autre école du CSSDC.

Figure 1. Répartition des élèves



### 2.2. Instrumentation

Le tableau 1 résume les instruments de mesure utilisés selon le temps de passation et les répondants.

#### 2.2.1. Volet qualitatif

##### 2.2.1.1. Entretiens avec les élèves et avec les parents

Des entretiens semi-dirigés ont été effectués par la chercheuse principale auprès des élèves (10 à 35 minutes) et auprès d'un de leur parent (15 à 35 minutes). Un guide d'entretien a été rédigé pour chacun des groupes (élèves et parents). **Pour les élèves**, le guide comprenait quatre sections : 1) les éléments les plus appréciés en se basant sur la méthode photo-voix (voir plus loin), 2) le vécu scolaire de l'élève; 3)

Tableau 1

Instruments de mesure utilisés

Instruments de mesure	Temps de passation		Répondants	
	Temps 1 Octobre 2021	Temps 2 Mai 2022	Élève	Parent
<b>Volet qualitatif</b>				
Photo-voice		✓	✓	
Entretiens semi-structurés		✓	✓	✓
<b>Volet quantitatif</b>				
Système d'évaluation du comportement de l'enfant (BASC-3)	✓	✓	✓	✓
Échelle de motivation en éducation (EME)	✓	✓	✓	✓
Échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève	✓	✓	✓	✓
Échelle d'affects positifs et d'affects négatifs	✓	✓		✓

l'appréciation de chacune des principales mesures mises en place; 4) les effets de la participation au projet. Ces entretiens ont été effectués à l'école.

**Pour les parents**, le guide comprenait six sections : 1) le vécu scolaire de l'élève avant sa participation au programme; 2) l'appréciation globale de la classe pilote, 3) le vécu scolaire de l'élève pendant l'année scolaire ; 4) l'appréciation des mesures particulières mises en place; 5) l'impact de la participation de l'enfant à la classe pilote; 6) l'appréciation des ateliers offerts aux parents. Ces entretiens ont été réalisés par téléphone. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits toujours dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

### 2.2.1.2. Photo-voice

Cette méthode qualitative de collecte de données permet de donner la parole aux participants à travers une expression de soi artistique : la photographie. En mai, les élèves ont été invités à photographier les éléments de la classe qu'ils appréciaient le plus (deux à quatre photos par élèves) à l'aide d'une tablette électronique. Lors des entretiens semi-dirigés, les élèves étaient amenés à décrire les photos prises et à indiquer pourquoi ils avaient ciblé ces éléments.

### 2.2.2. Volet quantitatif

Différents instruments ont été remplis au début du mois d'octobre et à la fin du mois de mai par les élèves et par les parents :

- **BASC-3 - Système d'évaluation du comportement de l'enfant** (Reynolds et Kamphaus, 2015ab) : évalue les difficultés de comportement et les comportements adaptatifs des enfants;
- **Échelle de motivation scolaire en éducation (EME)** (Vallerand et al., 1989, 1993): évalue la motivation scolaire intrinsèque, la motivation extrinsèque introjectée, la motivation extrinsèque identifiée ainsi que l'amotivation;
- **Échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève** (Huebner, 1994, adapté par Fenouillet et al., 2014): évalue la satisfaction de vie chez l'élève dans différents domaines (école, ami et soi);

- **Échelle d'affects positifs et d'affects négatifs (Positive and negative affect schedule for children, parent version; PANAS-C-P)** (Ebesutani et al., 2012) : évalue le bien-être des enfants, soit leurs affects positifs ou négatifs.



### 3. Présentation des principaux résultats

Comme l'objectif 1 visait à développer le modèle de service détaillé à la section 1 du présent rapport, la présentation des résultats est organisée selon les objectifs 2 et 3 de la recherche, qui sont respectivement d'évaluer l'implantation du modèle de services développé et d'examiner ses effets perçus.

#### 3.1. Évaluation de l'implantation du service

L'appréciation du service par les élèves est d'abord présentée suivie de celle des parents. Afin d'illustrer les résultats, nous avons sélectionné certaines citations des élèves ou des parents. Afin de protéger l'anonymat des participants, nous n'avons pas indiqué le sexe des élèves ni leur niveau scolaire, mais seulement leur statut (doué ou tout venant). Comme un seul élève doué n'avait pas de trouble associé, nous n'avons pas fait de distinctions entre doué et doublement exceptionnels.

##### 3.1.1. Selon les élèves

###### 3.1.1.1. Photo-Voice

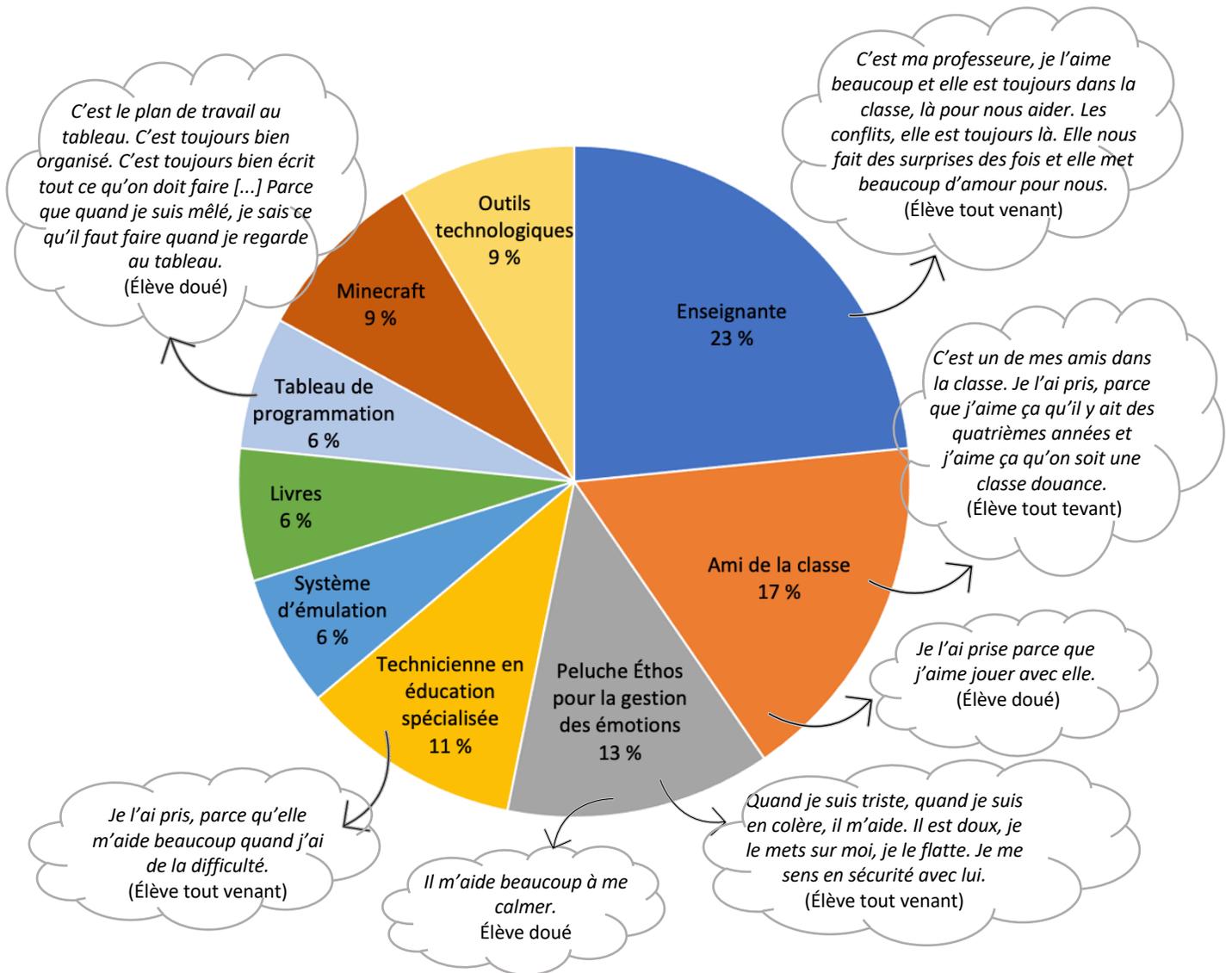
L'utilisation du photovoice permettait d'avoir accès à ce qui était le plus signifiant pour les élèves. Au total, 62 photos ont été prises par 17 élèves ( $M = 3$ ). La figure 2 présente la répartition des éléments photographiés dans la classe par les élèves. Le pourcentage représente le nombre de photos de chacun des éléments par rapport au nombre total de photos prises par les élèves.

L'importance des aspects relationnels ressort clairement des photos prises par les élèves. En effet, plus de 53 % des photos s'y rattachent. L'enseignante occupe une place centrale, puisque 65 % des élèves l'ont prise en photo. La diversité des photos prises met également en relief la diversité des points de vue des élèves. Les élèves doués ou doublement exceptionnels (55 %) sont plus nombreux que les élèves tout venant (29 %) à avoir pris des photos concernant des mesures particulières d'enrichissement.

###### 3.1.1.2. Éléments les plus appréciés

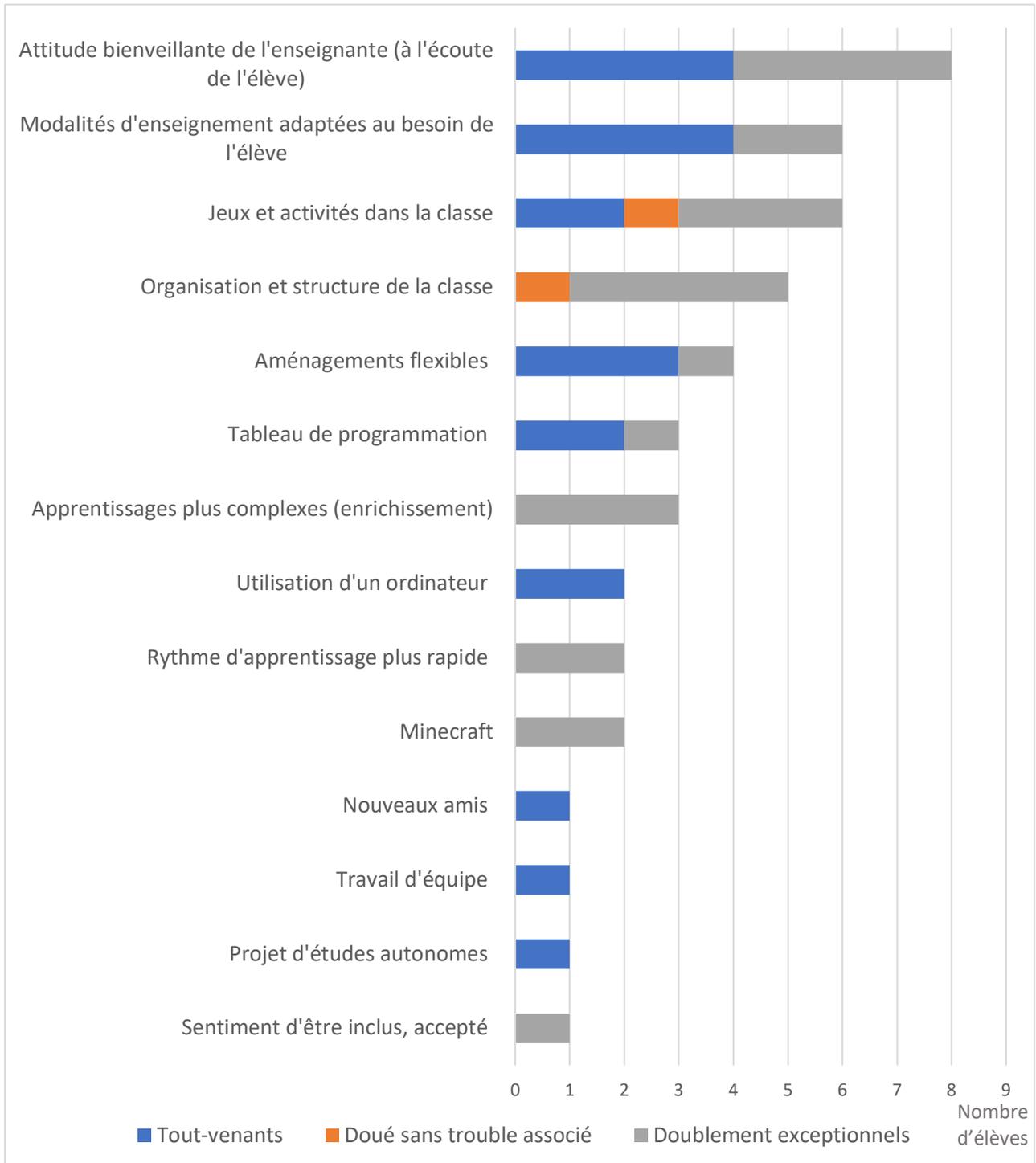
Le tableau 2 présente une synthèse des réponses concernant ce qu'ils ont le plus apprécié dans la classe des Merveilleux comparativement à leurs autres expériences scolaires vécues auparavant. On peut noter encore ici que l'attitude de l'enseignante perçue comme bienveillante est ce qui ressort en premier autant chez les élèves doués que chez les élèves tout-venant, suivie des différentes modalités d'enseignement. En plus de son attitude, son humour, son écoute, le plaisir dans la classe ainsi que le temps accordé personnellement à des élèves pour les explications sont nommés par les élèves. Ces caractéristiques de l'enseignante semblent avoir un impact positif sur le bien-être des élèves en classe, tant chez les élèves tout-venants et doués. Les élèves doués ou doublement exceptionnels sont plus nombreux à avoir abordé les modalités d'organisation de la classe ainsi que les différentes modalités d'enrichissement.

Figure 2 Répartition des photos prises selon le thème



**Tableau 2**

**Éléments les plus appréciés dans la classe selon les élèves**

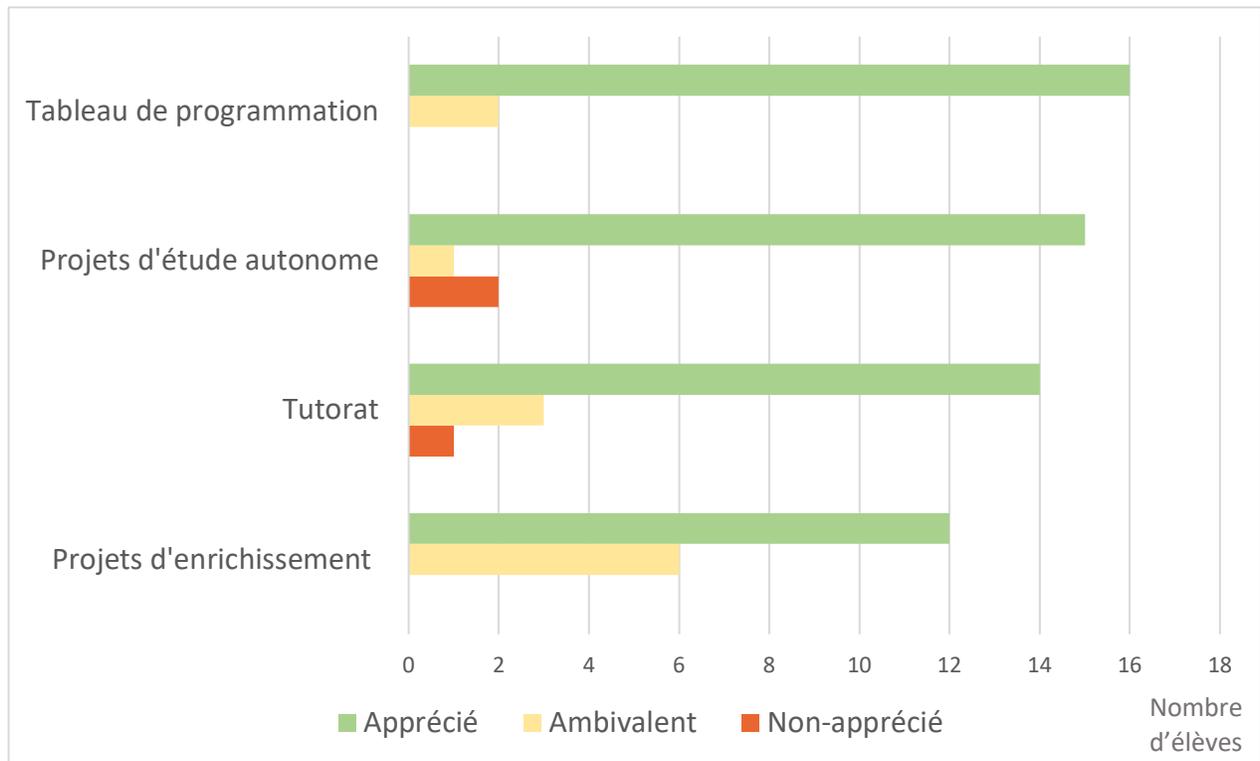


### 3.1.1.3. Appréciation des principales mesures mises en place

La grande majorité des élèves de la classe ont grandement apprécié les mesures particulières mises en place dans la classe (voir le tableau 3), en particulier le tableau de programmation (89 % des élèves).

Tableau 3

Appréciation des principales mesures particulières selon les élèves



[Le projet d'études autonomes] ça permet d'approfondir un sujet qu'on ne connaissait pas beaucoup de choses dessus.  
(Élève doué)

J'aime vraiment ça [le projet d'enrichissement]. Ça me permet de connaître d'autres personnes dans les autres classes parce qu'on était souvent mélangé avec d'autres personnes.  
(Élève doué)

## Tableau de programmation

Le tableau de programmation apparaît une mesure appréciée très positivement par l'ensemble des élèves quel que soit leur statut, en particulier la section « Je choisis ». Les seuls élèves ayant montré une certaine ambivalence auraient aimé avoir davantage d'activités différentes dans cette section et avoir encore plus de temps pour la réalisation de ce type d'activités. Les élèves aiment particulièrement le fait que ce tableau facilite leur organisation du travail, comme le souligne un élève tout venant « Moi j'adore ça le tableau de programmation parce que c'est super clair. Mettons, j'oublie qu'est-ce qui faut faire, je peux super bien m'y référer puis j'aime beaucoup ça. » Les élèves doués soulignent particulièrement le fait que cela leur permet de progresser à leur propre rythme d'apprentissage.

## Projets d'étude autonome

La majorité des élèves, qu'importe leur statut, rapportent aimer les projets d'études autonomes, parce qu'ils ont l'impression d'apprendre quelque chose qui les intéresse ou d'approfondir un sujet, comme l'indique cet élève tout venant : « Moi, c'est le truc que j'aime le plus faire l'étude autonome. C'est que tu as un sujet, puis il faut que tu apprennes des choses sur ce sujet-là. J'ai pu regarder des vidéos et apprendre des choses sur le sujet, j'aime beaucoup ça faire ça. ». Les élèves qui se montraient ambivalents ou négatifs par rapport à ce type de projets étaient tous doués. Deux élèves ambivalents rapportent avoir eu de la difficulté à choisir quelque chose qui les intéressait vraiment. Les deux élèves qui ont moins apprécié auraient plutôt aimé jouer à l'ordinateur, par exemple à Minecraft, que de réaliser une étude autonome, même s'ils choisissaient le sujet de leur étude.

## Projets d'enrichissement collectifs

Tous les élèves de la classe rapportent globalement avoir aimé réaliser les projets d'enrichissement. Les seuls commentaires négatifs se rapportent aux difficultés vécues lors du travail d'équipe, comme les conflits ou le manque de sérieux lors des réunions d'équipe. Un des élèves aurait préféré réaliser un projet sur un autre thème, car le thème de l'astronomie ne l'intéressait pas.

## Tutorat

La grande majorité des élèves, quel que soit leur statut, rapporte que le tutorat a été une expérience agréable et bénéfique, autant pour connaître de nouvelles personnes que pour apprendre d'élèves plus vieux qui ont plus d'expériences, de connaissances ou des idées différentes.

« Ben, au moins on apprend et des fois, mettons qu'on fait une erreur et que lui, l'autre personne, elle ait déjà passé cette erreur-là, elle connaît... Ben, elle a un plus grand savoir alors comme ça, si on fait une erreur, elle peut nous dire notre erreur. » (Fille tout venant)

Ici aussi, les commentaires négatifs portent sur le pairage avec des élèves avec qui il n'y avait pas d'affinités.

### 3.1.2. Selon les parents

De façon globale, tous les parents interrogés ont jugé positivement le service offert à leurs enfants et considèrent que ces derniers ont passé une belle année dans la classe. Ils auraient cependant souhaité recevoir davantage de communications de l'école à propos de ce qui était vécu dans la classe ou qu'ils puissent être invités à l'école, ce qui n'a pas été possible en raison de la situation pandémique. Les propos des parents sont surtout basés sur ce que leur enfant leur rapportait à la maison. Voici les principaux thèmes qui ressortent de leurs propos.

#### Qualités de la relation avec l'enseignante et la TES

Tous les parents interrogés ont d'abord souligné la qualité de la relation avec l'enseignante et la TES de la classe, en particulier la proximité et la complicité avec ces dernières.

#### Études autonomes et projets d'enrichissement

La majorité des parents ont discuté de l'apport des projets d'études autonomes et des projets d'enrichissement pour soutenir l'engagement scolaire de leur enfant, bien que ce thème ait été abordé plus fréquemment par les parents d'enfants doués (90 %) que par les parents d'enfants tout venant (50 %).

« Cette année, j'ai senti dans les éléments qu'elle nous a apportés qu'elle a eu une place à chercher de l'information qui était en lien avec ses intérêts. Puis le fait qu'elle pouvait aller vers des champs d'intérêt qui étaient très précis pour elle ça semblait être positif. » (Parent d'un élève doué)

« Bien, il me parle souvent des projets, des études autonomes. Ça, il aime ça beaucoup. Ça, c'est le fun de le voir se passionner pour des sujets hors cursus. » (Parent d'un élève tout venant)

Deux seuls parents ont émis des réserves concernant les projets d'enrichissement de classe, dont un en raison du thème imposé pour le premier projet qui ne semblait pas rejoindre les intérêts de son enfant et l'autre en raison de l'obligation de travailler en équipe.

#### Tableau de programmation

Six parents ont abordé directement le tableau de programmation en indiquant que cela avait soutenu l'engagement de leur enfant, surtout par l'opportunité de choisir des activités d'apprentissages.

« Oui, ça je pense qu'il a vraiment apprécié quand qu'il fallait qu'il fasse je dois, je peux, je choisis. Je pense que ça lui a vraiment parlé ce système d'organisation. Il était tout le temps hyper motivé à aller faire ses je choisis. » (Parent d'un élève doué)

#### Système d'émulation

Cinq parents ont discuté du système d'émulation Classcraft utilisé dans la classe. Alors que quatre parents mentionnent que cela a soutenu la motivation de leur enfant autant à l'école qu'à la maison pour la

réalisation des tâches scolaires, un parent a émis des réserves à ce sujet. Ce parent n'aimait pas que ce soit lié à l'utilisation d'un appareil électronique ce qu'il tente d'éviter à la maison.

### **3.2. Évaluation des impacts perçus du service**

L'évaluation des impacts du service repose tant sur les résultats des entretiens que sur les résultats des instruments d'évaluation remplis par les enfants et par les parents au début et à la fin de l'année scolaire. Pour chaque catégorie de répondant, nous présentons d'abord les résultats qualitatifs issus des entretiens, puis les résultats issus des questionnaires.

#### **3.2.1. Selon les élèves**

##### **3.2.1.1. Résultats issus des entretiens**

Voici les principaux thèmes qui émergent des propos des élèves concernant les changements qu'ils ont observés chez eux à la suite à leur participation au projet.

##### **Amélioration de la motivation scolaire ou de l'attitude par rapport à l'école**

Plus de 61 % des élèves rapportent une amélioration de leur plaisir d'apprendre ou d'aller à l'école, cela est davantage mentionné par les élèves doués (64 %) que par les élèves tout-venants (36 %). « J'ai beaucoup plus de plaisir dans la classe, on a beaucoup plus de fun que dans les autres classes je trouve ». (Élève doué). Quatre élèves doués précisent une diminution de leur ennui, liée soit au rythme d'apprentissage plus rapide (« Ça allait plus à ma vitesse, je ne me sentais pas toute seule à aller super vite dans mes travaux »). « On perd moins de temps donc on peut tout de suite enchaîner sur le prochain travail »), aux activités proposées (« Ses travaux sont plus le fun, je m'ennuie moins. ») ou au fait de côtoyer d'autres pairs doués (« C'était des personnes toutes comme moi, donc je m'ennuyais un peu moins. »).

##### **Amélioration des résultats scolaires**

Un peu plus de la moitié des élèves mentionnent une amélioration de leurs résultats scolaires. Parmi ces élèves, la majorité (80 %) sont des élèves doués ou doublement exceptionnels.

##### **Diminution de leurs difficultés comportementales**

La moitié des élèves indiquent une amélioration de leurs comportements, en particulier les élèves doublement exceptionnels (70 % d'entre eux). Certains lient ces améliorations à la réduction de leur ennui, d'autres au soutien de la TES.

« Ça va beaucoup mieux que les années passées parce qu'avant j'allais beaucoup au bureau du directeur [...] Les travaux étaient trop faciles donc là, je n'avais plus rien à faire après, faque je niaisais, donc je me ramassais au bureau du directeur. » (Élève doué)

## Amélioration dans les relations avec les autres élèves

Un peu moins de la moitié des élèves (44 %) notent des améliorations dans leurs relations avec les autres élèves, encore ici, des propos surtout rapportés par les élèves doublement exceptionnels (60 % d'entre eux). Ils indiquent entre autres moins de conflits avec les pairs (« Avant j'étais intimidé, maintenant je ne suis plus intimidé », élève doué) et le fait de s'être fait des amis (« Je me suis fait plein de nouveaux amis », élève doué).

### 3.2.1.2. Résultats selon les questionnaires remplis par les élèves

Seuls les élèves présents au début et à la fin de l'année scolaire et dont les parents avaient accepté de participer à la recherche ( $N = 17$ ) ont rempli les questionnaires en pré et en post-tests. Selon les analyses statistiques effectuées (*test de classement de Wilcoxon pour échantillons liés*), aucun résultat significatif ne ressort que ce soit aux différentes échelles du *Système d'évaluation du comportement de l'enfant* (BASC-3), de l'Échelle de motivation en éducation (EME) ou de l'Échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève.

### 3.2.2. Selon les parents

Nous présentons d'abord les résultats qualitatifs issus des entretiens avec les parents ( $n = 18$ ), puis les résultats issus des questionnaires remplis complètement par les parents en pré et en post tests ( $n = 17$ ).

#### 3.2.2.1. Résultats issus des entretiens avec les parents

Voici les principaux thèmes qui se dégagent des propos des parents.

### Amélioration des attitudes par rapport à l'école

La majorité des parents (89 %) observent des changements positifs dans l'attitude de leur enfant par rapport à l'école, que leur enfant soit identifié doué ou non. Cela se manifeste notamment par l'enthousiasme de leur enfant à réaliser les travaux demandés, l'envie d'aller à l'école ou les propos positifs de leur enfant concernant son vécu scolaire ou l'absence de plaintes à propos de l'école. Les parents lient ces changements à l'expérience éducative enrichissante qui dépasse le cadre scolaire habituel (plusieurs options données à l'enfant lorsque le travail est terminé, comme le projet personnel). Des parents rapportent que ces options ont augmenté le plaisir de leur enfant en classe et qu'il avait moins la possibilité de s'ennuyer.

« C'est sa meilleure année à date. Si je regarde depuis qu'elle a commencé l'école, c'est ça. La meilleure expérience qu'elle a eue c'est sa 4<sup>e</sup> année. Je la sentais plus motivée à aller à l'école. Elle avait vraiment de beaux défis à accomplir. Puis ça la motivait beaucoup. (Parent d'un élève tout venant)

« Il me disait qu'il s'amusait, qu'il apprenait beaucoup de choses comparé à avant. Puis, qu'il a toujours du travail à faire. Donc, il n'a pas le temps de s'ennuyer. Que c'est plus varié en termes de méthode d'apprentissage. » (Parent d'un élève doué + TDAH)

« C'est positif de façon générale. Dans le fond, il a quand même pu progresser beaucoup cette année. Il est plus enthousiaste, disons, d'aller à l'école. L'année passée, je pense que son groupe était plus turbulent aussi. Il revenait souvent en se plaignant que les amis avaient été tannants, qu'ils n'écoutaient pas. Il se trouvait comme un peu pénalisé par la bande. Cette année c'est plus calme, il ne se plaint pas de ça. Puis, il aime aussi beaucoup avoir, quand il a terminé, d'avoir plusieurs options de choses qu'il peut faire pour s'occuper. » (Parent d'un élève doué)

### **Diminution des comportements dérangeants en classe**

Plusieurs parents (67 %) rapportent une diminution des comportements dérangeants à l'école, en particulier les parents d'enfants doués ou doublement exceptionnels (près de 82 % d'entre eux). Ils relient ces changements tant à l'enrichissement de l'expérience d'apprentissage qu'au soutien sur le plan socioaffectif.

« Oui, il s'oppose plus ou moins. Dans le sens où ça peut arriver, parfois quand il a des mauvaises journées, mais sinon, il ne s'oppose pas à ce que la professeure lui demande. » (Parent d'un élève doué)

« Puis c'est ça, c'est parce qu'il avait tellement de facilité dans son autre classe qu'il était, dite normale, que ça venait à l'encontre un peu de son comportement parce qu'il finit de travailler avant les autres fait que là, il dérangeait les autres puis tout ça. Mais là, en étant dans une classe plus spécialisée, il est toujours occupé à la tâche. Il n'a pas de temps libre qu'il peut déranger les autres. » (Parent d'un élève doué)

« Oui, comme je disais tantôt, il semble très peu avoir eu de nécessité d'intervention de la direction de l'école ou d'autres TES là, pour l'aider à se calmer là. Donc, très grande amélioration de ce côté-là. » (Parent d'un élève doué)

### **Amélioration sur le plan du bien-être socioémotionnel**

Certains parents (33 %) ont rapporté des améliorations sur le plan du bien-être socioémotionnel, notamment une meilleure estime de soi et une meilleure régulation émotionnelle.

« Je trouve que ça été une meilleure confiance aussi dans, parce qu'en français et tout ça, il se trouvait moins bon, mais on dirait qu'il ne se dévalorise plus. » (Parent d'un élève doué)

« C'est sûr que c'est beaucoup au niveau de l'estime personnelle. » (Parent d'un élève doué)

« Des fois il a des mauvaises journées, comme toute personne, mais il est capable de me nommer dans sa journée qu'est-ce qui a moins bien été puis qu'est-ce qui a bien été. Puis, déjà ça c'est un gros plus parce qu'habituellement c'est un enfant qui ne nous parle pas beaucoup de comment il se sent. (Parent d'un élève doué)

### **Amélioration des comportements à la maison**

Enfin, quelques parents (28 %) observent une amélioration des comportements de leur enfant à la maison, en particulier en ce qui a trait à la régulation émotionnelle et comportementale, en particulier les parents d'enfants doublement exceptionnels (40 % d'entre eux).

« Son comportement général qui s'est amélioré. Diminution de l'anxiété. Avant, elle se couchait le soir puis elle évacuait beaucoup de choses qu'elle avait eues de sa journée, de mauvaises choses, mais là, elle se couche puis elle n'a pas rien de négatif à raconter, presque pas. (Parent d'un élève tout venant)

« À la maison, c'est plus facile de faire des devoirs. Il y a moins d'opposition. » (Parent d'un élève doué)

« Il est beaucoup plus affectueux comparé à avant. Il a moins de frustration. » (Parent d'un élève doué)

### 3.2.2.2. Résultats issus des questionnaires remplis par les parents

Les résultats des quatre questionnaires remplis par les parents sont présentés ici.

#### Amélioration des comportements

Le tableau 4 présente les résultats des analyses effectuées (test de classement de Wilcoxon pour échantillons liés) sur les scores du *BASC-3* rempli par les parents. Comparativement au début de l'année scolaire, les résultats indiquent une baisse significative à la fin de l'année scolaire des problèmes de conduite, des troubles d'attention ainsi que des problèmes liés à la maîtrise de soi émotionnelle, au fonctionnement exécutif, aux émotions négatives et à la déficience fonctionnelle. Ces effets sont de taille **petite** à **modérée**.

**Tableau 4**

**Résultats d'un test de classement de Wilcoxon pour échantillons liés sur les échelles du BASC-3 des parents**

Sous-échelles du BASC-3	Valeur médiane (Mdn)		T	p	Taille de l'effet	Z
	Pré	Post				
Hyperactivité	63	59	31,5	0,058	-0,326	-1,898
Agressivité	66	60	52,5	1,000	0,000	0,000
Problèmes de conduite	58	55	25,0	0,026*	-0,382	-2,230
Problèmes d'externalisation	65	60	43,5	0,118	-0,268	-1,564
Anxiété	62	55	54,0	0,285	-0,184	-1,070
Dépression	65	55	26,5	0,102	-0,281	-1,636
Somatisation	48	46	55,0	0,776	-0,049	-0,285
Problèmes d'internalisation	59	53	50,0	0,209	-0,215	-1,256
Troubles d'attention	56	56	12,0	0,033*	-0,365	-2,126
Anomalie	55	52	42,5	0,184	-0,228	-1,327
Retrait	56	56	66,5	0,938	-0,013	-0,078
Indice des symptômes comportementaux	67	62	38,5	0,071	-0,309	-1,802
Adaptabilité	44	47	59,0	0,343	0,163	0,948
Habilités sociales	38	43	58,0	0,909	-0,020	-0,114
Leadership	50	50	85,0	0,154	0,245	1,426
Communication fonctionnelle	50	54	76,5	0,130	0,260	1,515
Activités de la vie quotidienne	46	46	80,0	0,254	0,196	1,140
Habilités adaptatives	45	47	89,5	0,265	0,191	1,115
Contrôle de la colère	61	61	73,5	0,775	0,049	0,285
Harcèlement	62	62	79,0	0,569	0,098	0,570
Troubles de développement social	60	59	44,5	0,376	-0,152	-0,885
Maîtrise de soi émotionnelle	63	57	17,0	0,026*	-0,383	-2,232
Fonctionnement exécutif	58	55	16,5	0,008**	-0,458	-2,669
Émotions négatives	68	61	25,5	0,049*	-0,337	-1,966
Résilience	48	52	101,0	0,087	0,293	1,710
Probabilité de TDAH	58	56	36,0	0,097	-0,285	-1,659
Probabilité d'autisme	58	52	38,5	0,377	-0,152	-0,884
Probabilité de perturbation émotionnelle/comportementale	63	59	40,5	0,154	-0,244	-1,424
Déficiences fonctionnelles	61	57	27,0	0,034*	-0,364	-2,125

\*\* $p < 0,01$ . \* $p < 0,05$ . Les lignes en jaune indiquent que les tailles de l'effet sont petites, tandis que celle en vert indique une taille de l'effet modérées.

## Motivation scolaire

Le tableau 5 présente les résultats des analyses effectuées (test de classement de Wilcoxon pour échantillons liés) sur les scores de l'Échelle de motivation en éducation (EME) remplie par les parents. Des effets significatifs sont observés seulement en ce qui concerne la motivation extrinsèque identifiée, c'est-à-dire celle qui implique l'acceptation de l'importance et de l'utilité d'un comportement ou d'une croyance, ici l'importance d'aller à l'école. La taille de l'effet est modérée.

Tableau 5

### Résultats d'un test de classement de Wilcoxon pour échantillons liés sur les sous-échelles de l'Échelle de motivation en éducation (EME)

Types de motivation	Valeur médiane (Mdn)		T	p	Taille de l'effet	Z
	Pré	Post				
Motivation extrinsèque identifiée	9	10	60	0,016*	0,474	2,419
Amotivation	7	6	12	0,389	-0,169	-0,862
Motivation extrinsèque introjectée	12	11	23	0,365	-0,178	-0,907
Motivation intrinsèque	9	8	37	0,874	-0,031	-0,158

\*\* $p < 0,01$ . \* $p < 0,05$ . La ligne en vert indique une taille de l'effet modérée.

## Satisfaction de vie chez l'élève

Le tableau 6 présente les résultats des analyses effectuées (test de classement de Wilcoxon pour échantillons liés) sur les scores de l'Échelle de satisfaction de vie chez l'élève remplie par les parents. Les résultats indiquent une augmentation significative dans le domaine des amitiés (taille de l'effet petite), mais pas dans les autres domaines.

Tableau 6

### Résultats d'un test de classement de Wilcoxon pour échantillons liés sur les sous-échelles de l'Échelle de satisfaction de vie

Domaines	Valeur médiane (Mdn)		T	p	Taille de l'effet	Z
	Pré	Post				
École	33	35	47,5	0,196	0,254	1,293
Amitiés	17	22	65,0	0,041*	0,401	2,045
Motivation extrinsèque introjectée	25	25	37,0	0,875	-0,031	-0,158

\*\* $p < 0,01$ . \* $p < 0,05$ .

## Affects positifs et négatifs

Les résultats des analyses n'indiquent aucun effet significatif quant aux affects positifs et négatifs selon le questionnaire PANAS rempli par les parents.



## 4. Discussion et conclusion

Les résultats de cette étude indiquent que le service développé est prometteur. Les différentes mesures mises en place semblent être pertinentes et adaptées tant au besoin des élèves doués ou doublement exceptionnels qu'à ceux des élèves tout-venant, et ce tant selon les perceptions des élèves que de celles des parents. En effet, le taux de satisfaction est très élevé, tant chez les élèves que chez leurs parents. Toutes les mesures mises en place ont été estimée positivement par les élèves, en particulier le tableau de programmation et sa section « Je choisis », les projets d'étude autonome et les projets d'enrichissement de classe.

Les aspects relationnel et émotionnel apparaissent tout aussi importants que les aspects pédagogiques pour soutenir l'engagement scolaire des élèves, en particulier la qualité de la relation avec l'enseignante et le soutien pour la régulation émotionnelle offert par la TES.

Le projet a eu des retombées positives pour l'ensemble des élèves, en particulier pour leur motivation scolaire et leurs attitudes envers l'école. Des impacts positifs sont également rapportés par les enfants et les parents sur le plan comportemental, en particulier en ce qui concernent les élèves doublement exceptionnels. Le regroupement par essaim leur a notamment permis de se faire de nouvelles amitiés et de mieux réguler leurs émotions, tant à l'école qu'à la maison.

En ce qui concerne l'absence de changements significatifs pour les différents questionnaires remplis par les élèves, cela peut s'expliquer par la faible taille de l'échantillon.

Enfin, ce projet semble répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels, tant sur le plan des apprentissages que sur le plan socioaffectif.

## Références

- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Brault-Labbé, A., Dupuis-Fortier, C., Comtois, G., Hubert, A., Morin, M. et Poirier, J. (2021). L'accompagnement parental d'enfants doué·e·s dans le système scolaire québécois : quels défis à relever ? *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 182-207. <https://doi.org/10.7202/1089279ar>
- Brulles, D. et Winebrenner, S. (2019). *The cluster grouping handbook: How to challenge gifted students and improve achievement for all* (2<sup>e</sup> éd.). Free Spirits Publishing.
- Ebesutani, C., Regan, J., Smith, A., Reise, S., Higa-McMillan, C. et Chorpita, B. F. (2012). The 10-Item Positive and Negative Affect Schedule for Children, child and parent shortened versions: Application of item response theory for more efficient assessment. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 34(2), 191-203. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9273-2>
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C. et Boniwell, I. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 47(1), 1-29. [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/01/06/18/26/PDF/Fenouillet\\_Heutte\\_Martin-Krumm\\_et\\_Boniwell\\_2014.pdf](http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/01/06/18/26/PDF/Fenouillet_Heutte_Martin-Krumm_et_Boniwell_2014.pdf)
- 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>
- Gentry, M. (2014). *Total school cluster grouping and differentiation: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practices* (2<sup>e</sup> éd.). Prufrock Press.
- Gentry, M. (2018). Cluster grouping. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertzberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2<sup>e</sup> éd., p. 213 - 224). Routledge.
- Johnsen, S. K. et Goree, K. K. (2020). Developing research skills in gifted learners. Dans J. H. Robins, J. L. Jolly, F. A. Karnes et S. M. Bean (dir.), *Methods and materials for teaching the gifted* (5<sup>e</sup> éd., p. 358-384). Prufrock Press.
- Little, C. A. (2018). Teaching strategies to support gifted education. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 371-385). American Psychological Association.
- Maguire, K. (2008). Gifted education: In-class differentiation and acceleration in Pennsylvania schools [thèse de doctorat non publiée]. Columbia University.
- Marotta-Garcia, C. (2011). *Teachers use of a differentiated curriculum for gifted students* [thèse de doctorat non publiée]. University of Southern California.
- Massé, L., Baudry, C., Verret, C., Couture, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Gagné, F., Courtinat-Camps, A., Brasseur, S., Geoffroy, N., Grenier, J., Levert, A.-L. et Touzin, C. (2020). *Attitudes et pratiques des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves doués, conditions de réussite et validation d'une démarche d'accompagnement des enseignants pour favoriser leur inclusion scolaire*. Rapport de recherche. Fonds de recherche du Québec Société et Culture. [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/Line+Masse\\_rapport\\_2016-2017\\_inclusion-scolaire.pdf/f57e3591-229c-406c-8c06-49a774265c2b](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/Line+Masse_rapport_2016-2017_inclusion-scolaire.pdf/f57e3591-229c-406c-8c06-49a774265c2b)
- Massé, L., Baudry, C., Grenier, J., Touzin, C., Courtinat-Camps, A. et Martineau-Crête, I. (2021). L'accélération scolaire. Dans N. Gauvrit et N. Clobert (dir). *Psychologie du haut potentiel* (p. 403-428). De Boeck Supérieur.
- Massé, L., Baudry, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Couture, C., Bégin, J.-Y., Lagacé-Leblanc, J. et Martineau-Crête, I. (2022). Attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire envers l'éducation des élèves doués. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1088626ar>
- Massé, L., Dubuc, M., Verret, C., Rouaud, É., Touzin, C. et Martineau-Crête, I. (2022). *Mon empreinte d'apprentissage*. LaRIDAPE. [https://www.uqtr.ca/de/OEL\\_empreinte\\_INT](https://www.uqtr.ca/de/OEL_empreinte_INT)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020). *Agir pour favoriser la réussite scolaire des élèves doués*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf)
- Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R. et Azano, A. P. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 245-268. <https://doi.org/10.1177/0162353214541326>
- Mottet, M. (2018). *Faire une recherche, ça s'apprend!* Université Laval. <http://www.faireunerecherche.fse.ulaval.ca/>
- Nowikowski, A. H. (2011). *A study of perceptions or pre-service and in-service educators on best practices for gifted students* [thèse de doctorat non publiée]. Indiana University of Pennsylvania.
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Reis, S. M. et Renzulli, J. S. (2018). The school enrichment model: A focus on student creativity, strength, and interests. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2<sup>e</sup> éd., p. 200-212). Routledge.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015a). *BASC-3<sup>CDN-F</sup> Système d'évaluation du comportement de l'enfant – Troisième édition – version pour francophones du Canada, Auto-évaluation de l'enfant (SRP-A 8-11 ans)*, Feuille de saisie des données. Pearson.
- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *BASC-3<sup>CDN-F</sup> Système d'évaluation du comportement de l'enfant – Troisième édition – version pour francophones du Canada, Questionnaire des parents, Enfants (6-11)*. Feuille de saisie des données. Pearson.
- Sugai, G. et Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- Trails, B. A. (2022). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counselling gifted students* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. et Pelletier, L. G. (1989). Validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323-349. <http://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sénécal, C. et Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172. <http://doi.org/10.1177/0013164493053001018>
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C. et Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional learners: The role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406>