



Université du Québec  
à Rimouski

**LES PERCEPTIONS D'ADOLESCENTS À HAUT  
POTENTIEL INTELLECTUEL À L'ÉGARD  
DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
EN MILIEU DÉFAVORISÉ**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

**CHANTALE LALIBERTÉ**

**Décembre 2015**



**Composition du jury :**

**Jean Yves Lévesque, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**Rakia Laroui, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Renée Gagnon, examinatrice externe, Université du Québec à Trois-Rivières**

Dépôt initial le 22 août 2015

Dépôt final le 2 décembre 2015



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



Je dédie ce mémoire à trois hommes merveilleux Éric, Alexandre et Antoine. Sans vous rien de ceci n'aurait été possible.





## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, madame Rakia Laroui, d'avoir accepté de superviser la réalisation de cette recherche et la rédaction de ce mémoire. Son soutien et ses précieux conseils m'ont motivée et m'ont permis de me surpasser. Il fallait de l'audace pour accepter de m'accompagner dans cette étude sur un sujet si peu prisé au Québec.

J'aimerais également témoigner ma gratitude à Monsieur Jean-Marc Jean, directeur des services éducatifs à la Commission scolaire de la Côte-du-Sud, pour son soutien et son ouverture. Merci de m'avoir permis de réaliser cette recherche dans un milieu scolaire qui m'est cher. Merci également aux directeurs et directrices d'école qui m'ont si gentiment accueillie dans leurs écoles. Merci à vous, chers élèves, qui avez si généreusement participé à cette aventure. Sans votre contribution, rien n'aurait été possible.

Je terminerai en remerciant mon conjoint et mes fils qui m'ont épaulée, soutenue et accompagnée dans chaque étape de la réalisation de ma maîtrise en éducation.

Merci Éric! Merci Alexandre! Merci Antoine!

Bonne lecture!

Chantale



## RÉSUMÉ

« Surdoué », « précoce », « à haut potentiel intellectuel », ces termes utilisés pour désigner l'intelligence de haut niveau interpelle le monde de l'éducation depuis la Grèce antique. En effet, la littérature présente de nombreuses recherches portant sur l'identification des enfants surdoués et les différentes adaptations scolaires pouvant répondre à leurs besoins. Cependant, il en est autrement pour les adolescents HPI. De plus, les opinions et les perceptions de ces élèves sont rarement explorées. L'objectif de cette recherche consiste donc à connaître les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé.

Les différents concepts reliés à la problématique sont définis dans le cadre théorique: perceptions, terminologie, caractéristiques des adolescents HPI, scolarisation et environnement scolaire. La présente recherche privilégie une approche méthodologique qualitative interprétative. L'échantillonnage de cette étude est composé de 12 adolescents fréquentant des écoles secondaires au Québec. Deux outils de collecte de données ont été utilisés : un questionnaire et des entrevues semi-dirigées. L'analyse des données de cette recherche a permis d'identifier les significations affectives accordées par les participants aux différents thèmes de l'objet d'étude. Une analyse dite de logique inductive modérée a guidé le processus d'analyse. Celle-ci a mis en relation plusieurs sujets en fonction des thèmes codés (attrait, choix, défi, signifiante, pratiques d'enseignement les plus efficaces). Ainsi, les participants ont souligné que c'est l'enseignant qui serait le principal responsable de l'intérêt d'aller en classe. Ils ont également établi que des choix leur sont offerts lors de leurs apprentissages et que ceux-ci ont une influence sur ces derniers tout comme les liens faits entre le contenu des cours et la vie courante. Ils ont aussi défini qu'un défi intellectuel est une tâche qu'ils ne croient pas être capables de réaliser au premier coup d'œil. Finalement, les adolescents HPI interviewés ont déterminé que ce sont les interactions en classe qui caractérisent les pratiques d'enseignement les plus efficaces. Pour faire suite à ce travail, il serait intéressant qu'une recherche qualitative semblable, portant cette fois sur la perception d'élèves à haut potentiel intellectuel ayant décroché lors de leurs études secondaires ou sur la perception d'élèves HPI qui ont un profil différent des participants qui ont pris part à cette recherche, soit réalisée pour visualiser les congruences de perceptions entre les différentes entités. En effet, ces nouvelles données pourraient enrichir la présente recherche et éventuellement contribuer à l'amélioration de la qualité de l'expérience scolaire de ces adolescents.

Mots clés: adolescents, douance, enseignement, perceptions, potentiel



## ABSTRACT

Gifted children have been fascinating the education world since the Ancient Greek era. Indeed, the literature presents numerous studies about the identification of gifted children and the different curriculums that could fulfill their needs. However, it is not the same for gifted adolescents. Furthermore, the opinions and the perceptions of these students are seldom sought. The purpose of this study is to know perceptions of gifted adolescents about teaching practices in low socio-economic status high schools.

The different concepts related to this problematic are defined in the theoretical framework and include: perceptions, terminology, gifted adolescents characteristics, schooling, and learning environment. This is an interpretative qualitative study. The sampling of this research is composed of 12 adolescents attending high schools in Quebec. Two tools were used to collect data: a questionnaire and semi-structured interviews. The analysis of the data of this study allowed to identify the affective meanings of the participants about the different themes related to the subject of the research. An inductive logical reasoning guided the process. This allowed to make links between several subjects in terms of the coded themes (appeal, challenge, choice, meaningfulness, most effective teaching practices). Thus, the participants mentioned that it is the teacher who is mainly responsible for the students' interest of going to class. They also established that they were offered many choices throughout their learning activities and that those choices influenced their learning experience as the links between the courses content and everyday life did. Furthermore, they defined an intellectual challenge as a task that they believe not being able to accomplish at first. Finally, the gifted adolescents interviewed determined that effective teaching practices are characterised by the interaction taking place in class. The findings of the study suggest that it would be interesting that a similar qualitative research be done with gifted high school drop-outs or gifted students with a different profile from the participants of this study to visualize the perceptions' congruences between the different parties. In fact, these new data could enrich this study and contribute to the schooling quality experience of these adolescents.

*Keywords:* adolescents, giftedness, teaching, perceptions, potential



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES.....	xv
LISTE DES TABLEAUX.....	xix
LISTE DES FIGURES.....	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 problématique.....	3
1.1    PRESENTATION DU SUJET.....	3
1.2    PRESENTATION DU PROBLEME DE RECHERCHE.....	4
1.2.1    Identification.....	4
1.2.2    Parcours scolaires différenciés.....	9
1.3    QUESTION DE RECHERCHE.....	11
1.4    PERTINENCE SOCIALE.....	12
1.5    PERTINENCE SCIENTIFIQUE.....	13
CHAPITRE 2 cadre théorique.....	15
2.1    PERCEPTIONS.....	15
2.2    SURDOUE, PRECOCE, HAUT POTENTIEL, HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL; COMMENT S'Y RETROUVER?.....	17

2.3	ADOLESCENT A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL: CARACTERISTIQUES .....	18
2.4	HAUT POTENTIEL ET SCOLARISATION .....	19
2.5	ENVIRONNEMENT SCOLAIRE.....	22
2.5.1	Pratiques d'enseignement .....	23
2.5.2	Milieu défavorisé.....	26
2.6	OBJECTIF DE RECHERCHE .....	27
CHAPITRE 3 Méthodologie de la recherche.....		29
3.1	APPROCHE METHODOLOGIQUE .....	29
3.2	ÉCHANTILLONNAGE .....	30
3.3	INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES .....	32
3.3.1	Le questionnaire .....	32
3.3.2	Les entrevues semi-dirigées .....	34
3.4	COLLECTE DE DONNEES.....	35
3.5	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES.....	37
CHAPITRE 4 Présentation des résultats.....		39
4.1	THEMES DE RECHERCHE DE GENTRY ET OWEN .....	40
4.1.1	Attrait.....	41
4.1.1.1	Un cours intéressant .....	42
4.1.1.2	Le goût d'aller en classe.....	43
4.1.1.3	HPI en classe régulière .....	44
4.1.1.4	Matériel didactique.....	45
4.1.1.5	Questionnement des élèves .....	46
4.1.2	Choix .....	47
4.1.2.1	Choix offerts.....	48
4.1.2.2	Influences des choix sur l'apprentissage.....	50
4.1.2.3	Choix désirés .....	51
4.1.3	Défi.....	53
4.1.3.1	Définition d'un défi intellectuel.....	54



4.1.3.2	Matières à défi intellectuel.....	55
4.1.3.3	Groupes homogènes.....	56
4.1.3.4	Ennui en classe.....	57
4.1.3.5	Enrichissement/Approfondissement.....	58
4.1.3.6	Augmenter le défi intellectuel.....	59
4.1.4	Signifiante.....	61
4.1.4.1	Liens explicitement présentés.....	62
4.1.4.2	Liens faits par l'apprenant.....	63
4.1.4.3	Pertinence des liens.....	63
4.1.4.4	Impacts sur l'apprentissage.....	64
4.1.4.5	Utilité des cours sur le plan scolaire.....	65
4.1.4.6	Utilité des cours sur le plan personnel.....	66
4.2	PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS EFFICACES.....	68
4.2.1	Définition des pratiques d'enseignement les plus efficaces.....	69
4.2.2	Influences des pratiques d'enseignement les plus efficaces.....	70
CHAPITRE 5 Analyse, interprétation des résultats et discussion.....		73
5.1	INTERPRETATION DES RESULTATS - ATTRAIT.....	73
5.1.1	Environnement et engagement.....	74
5.1.2	Différenciation pédagogique et élèves à haut potentiel intellectuel.....	76
5.2	INTERPRETATION DES RESULTATS - CHOIX.....	80
5.2.1	Différenciation des contenus.....	81
5.2.2	Différenciation des processus.....	82
5.2.3	Différenciation des productions.....	84
5.3	INTERPRETATION DES RESULTATS - DEFI.....	86
5.3.1	Complexité.....	87
5.3.2	Rythme d'apprentissage.....	91
5.4	INTERPRETATION DES RESULTATS - SIGNIFIANCE.....	95
5.4.1	Sens de l'apprentissage.....	96
5.4.2	Valeur de l'apprentissage.....	97

5.5	INTERPRETATION DES RESULTATS - PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS EFFICACES .....	101
5.5.1	Les pratiques d'enseignement les plus efficaces.....	101
5.5.2	Impact des pratiques d'enseignement les plus efficaces sur l'apprentissage ...	102
5.6	LIMITES DE LA RECHERCHE .....	105
5.7	PISTES DE RECHERCHE ET DE FORMATION .....	107
	CONCLUSION GÉNÉRALE .....	111
	ANNEXE I Définitions des concepts de l'instrument de collecte de données intitulé: "Student Perceptions of Classroom Quality" .....	117
	ANNEXE II Grille d'observation des élèves en classe .....	118
	ANNEXE III Perceptions d'adolescents à l'égard des pratiques d'enseignement (français).....	119
	ANNEXE IV Perceptions d'adolescents à l'égard des pratiques d'enseignement (mathématiques) .....	121
	ANNEXE V Schéma d'entrevue .....	123
	ANNEXE VI Formulaire de consentement.....	127
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	131

**LISTE DES TABLEAUX**

Tableau 1: Profils scolaires de l'élève HPI .....	20
Tableau 2: Caractéristiques des participants .....	31



## LISTE DES FIGURES

Figure 1: Formule du Quotient Intellectuel (Terman 1916).....	5
Figure 2: Distribution du Quotient Intellectuel de Wechsler.....	5
Figure 3: Conception en trois anneaux du haut potentiel de Renzulli.....	7
Figure 4: Distribution des unités de sens pour les thèmes retenus.....	39
Figure 5: Distribution des unités de sens pour le thème Attrait.....	41
Figure 6: Distribution des unités de sens pour le thème Choix.....	47
Figure 7: Distribution des unités de sens pour le thème Défi.....	53
Figure 8: Distribution des unités de sens pour le thème Signifiance.....	61
Figure 9: Distribution des unités de sens pour le thème Pratiques d'enseignement les plus efficaces.....	68



**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

<b>CÉGEP</b>	Collège d'enseignement général et professionnel
<b>CST</b>	Culture, société et technique
<b>EHDAA</b>	Enfant handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>EHP</b>	Enfant à haut potentiel
<b>EHPI</b>	Enfant à haut potentiel intellectuel
<b>EIP</b>	Enfant intellectuellement précoce
<b>HPI</b>	Haut potentiel intellectuel
<b>IMSE</b>	Indice de milieu socio-économique
<b>MÉLS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<b>PFÉQ</b>	Programme de formation de l'école québécoise
<b>QI</b>	Quotient intellectuel
<b>SEM</b>	Schoolwide Enrichment Model
<b>SFR</b>	Seuil de faible revenu
<b>SN</b>	Sciences naturelles
<b>SPOCQ</b>	Student perceptions of classroom quality
<b>TS</b>	Technico science





## INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le renouvellement du système éducatif québécois implanté depuis maintenant plus d'une décennie a fait passer le système d'éducation d'une «notion» de la réussite du plus grand nombre à une «notion» de réussite pour tous (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007). Cette «notion» se définit sous deux dimensions: une réussite formelle de la scolarité et une réussite à la mesure de chacun (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007). La première porte spécifiquement sur la reconnaissance officielle de la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007, p.29) tandis que la deuxième porte sur les défis que chaque jeune devrait relever selon son potentiel. Comme praticienne œuvrant au sein de ce système éducatif depuis plusieurs années, c'est ce deuxième aspect qui m'interpelle particulièrement. En effet, comment le système scolaire québécois répond-t-il aux besoins de chacun? De plus, selon le Ministère de l'éducation, c'est le rôle de l'école d'amener l'élève à progressivement élargir ses connaissances, à les approfondir et à les organiser (Gouvernement du Québec MÉLS, 2010). Comment cette progression des apprentissages se concrétise-t-elle pour les élèves à haut potentiel intellectuel?

Ces dernières années, dans plusieurs plans d'intervention d'élèves en difficulté d'apprentissage, sont apparues différentes mesures d'adaptation pour répondre à leurs besoins spécifiques. Par exemple, certains élèves se voient attribuer du temps supplémentaire pour la réalisation de tâches ou d'évaluations tandis que d'autres peuvent utiliser des outils d'aide à l'apprentissage. Cependant, la réussite pour tous, telle que définie par le MÉLS (2007), s'adresse à tous les élèves, ceux qui font face à des difficultés comme ceux qui atteignent facilement les cibles scolaires. Bien qu'étant une enseignante au secondaire depuis plus de deux décennies, je n'ai personnellement jamais assisté ou même

lu un plan d'intervention élaboré pour un adolescent à haut potentiel intellectuel, malgré le fait qu'il soit inscrit dans le cadre de références pour l'établissement des plans d'intervention que les élèves «surdoués» pourraient en bénéficier (Gouvernement du Québec, 2004). Est-ce que des adolescents HPI, dans certains milieux, ont des plans d'intervention pour répondre à leur besoins spécifiques? Qu'y a-t-il dans le système d'éducation québécois pour ces élèves distincts? Que font les enseignants en classe? Qu'en pensent les adolescents concernés? Tenter de trouver des réponses à ces questions me semble d'intérêt pour la communauté scientifique qui aurait ainsi un apport provenant d'adolescents à haut potentiel intellectuel étudiant au Québec. De plus, les données recueillies pourraient permettre aux enseignants et aux différents intervenants des milieux éducatifs de mieux comprendre la réalité de ces adolescents. Il faut en effet souligner que certains adolescents HPI ne parviennent pas à exploiter leur plein potentiel ou à s'épanouir dans des environnements scolaires qui ne sont pas adaptés à leurs besoins (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1983; Delaubier, 2002; Groupe EIP 74, 2010; Ismail, 2011; Revol et Bléandonu, 2010).

La présente recherche a donc pour objectif de connaître les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé. Ce mémoire comporte cinq chapitres: la problématique; le cadre théorique; la méthodologie; la présentation des résultats; l'analyse, l'interprétation des résultats et la discussion.

Le premier chapitre présente le sujet d'étude, le problème, ainsi que la question de recherche. Il se termine avec les pertinences sociale et scientifique. Le deuxième chapitre est consacré au cadre théorique. Il explique les différents concepts reliés à la recherche soient: les perceptions, la terminologie acceptée et utilisée, les caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel, la scolarisation des élèves HPI et l'environnement scolaire. Enfin, l'objectif de recherche y est exposé. Le chapitre trois explique la méthodologie de cette recherche tandis que le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. Finalement, le chapitre cinq révèle l'interprétation des résultats et la discussion sous différents thèmes.

## CHAPITRE 1

### PROBLEMATIQUE

*La plus grande injustice  
est de traiter également  
les choses inégales.*

*Aristote (384-322 av. J.-C.)*

#### 1.1 PRESENTATION DU SUJET

« Surdoué », « précoce », « à haut potentiel intellectuel » ces termes utilisés pour désigner l'intelligence de haut niveau suscitent l'intérêt du monde de l'éducation. Certains pédagogues les associent à des personnalités mondialement reconnues telles Isaac Asimov (auteur), Geena Davis (actrice/scénariste/productrice), Hélène de Monferrand (romancière), Albert Einstein (physicien théoricien), Stephen Hawking (physicien théoricien), Wolfgang Amadeus Mozart (compositeur), Guy Nantel (humoriste), Léonard de Vinci (peintre), etc.

C'est dans la Grèce antique que la notion selon laquelle « l'intelligence est inégalement répartie et qu'il faut donner aux enfants l'éducation qui va de pair avec leurs capacités » (Pereira-Fradin et Jouffray, 2006, p. 431) fut d'abord avancée. Selon cette étude de Pereira-Fradin et Jouffray (2006), c'est au XVe siècle que le sultan ottoman Mehmed le conquérant créa une école pour les enfants remarquables. Pendant la Renaissance, en France, Montaigne, dans ses essais (1580-1592), proposa une nouvelle pédagogie pour les enfants qui avaient le goût de l'étude. Pereira-Fradin et Jouffray (2006), dans la même étude, spécifient que le troisième président des États-Unis, Thomas Jefferson (1782), fut également interpellé par ce sujet. Il a ainsi proposé dans un projet de loi de regrouper dans

une école spéciale les « meilleurs génies » de l'État. Pendant ce temps, Mehemet Ali, vice-roi d'Égypte, envoya « l'élite de la jeunesse égyptienne » étudier en Europe (Pereira-Fradin et Jouffray, 2006, p. 431).

Il faudra toutefois attendre le début du XIXe siècle pour voir apparaître des études scientifiques portant sur l'intelligence et les individus surdoués (Galton, 1869). Cependant, c'est à partir du XXe siècle que le sujet fut vraiment étudié. La problématique de la présente recherche s'inscrit évidemment sous ce thème, mais s'intéresse spécifiquement à l'adolescent surdoué.

## **1.2 PRESENTATION DU PROBLEME DE RECHERCHE**

Pour présenter le problème de recherche, nous allons d'abord exposer les principales avenues étudiées par des chercheurs et des instances gouvernementales sur le sujet. En effet, à la suite de la recension des écrits, nous avons constaté que la littérature présente plusieurs recherches ayant porté sur l'identification des enfants surdoués et les différentes adaptations du système scolaire pouvant répondre aux besoins particuliers de ces derniers.

### **1.2.1 Identification**

Tout d'abord, il ne serait possible d'aborder la question de la douance (néologisme québécois créé lors du quatrième congrès mondial sur l'enfance douée, tenu à Montréal en 1981) (Legendre, 2005) sans parler de quotient intellectuel (QI).

Alfred Binet et Théodore Simon élaborèrent, à la demande du gouvernement français, une échelle métrique de l'intelligence (Test Binet-Simon, 1905). Ce test fut par la suite adapté par l'américain Lewis Madison Terman, professeur de psychologie à l'Université Stanford, en 1916 et fut renommé « Stanford-Binet » (Terrassier, 2002). Schwanen (2008)

précise que, tel qu'élaboré par Terman (1916), « le quotient intellectuel, QI, est un rapport mathématique établi à partir des capacités intellectuelles d'un individu relativement aux capacités intellectuelles moyennes des individus de son âge ».

Formule du QI =	$\frac{\hat{\text{Age}} \text{ mental}}{\hat{\text{Age}} \text{ chronologique}} \times 100$
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------

Figure 1 Formule du Quotient Intellectuel (Terman, 1916)

Wechsler (1939) développera ultérieurement une nouvelle approche statistique des résultats. Il a ainsi préféré s'intéresser

au classement du testé au sein de la population : quel pourcentage de la population réussit mieux (ou moins bien) les tests que lui? Pour traiter cela statistiquement, il construit ses tests afin qu'ils approximent une loi normale (la fameuse courbe en cloche) avec une moyenne de 100 et un écart type de 15. C'est ce qu'on appelle le « QI standard » (Terrassier et Gouillou, 2004, p. 33).

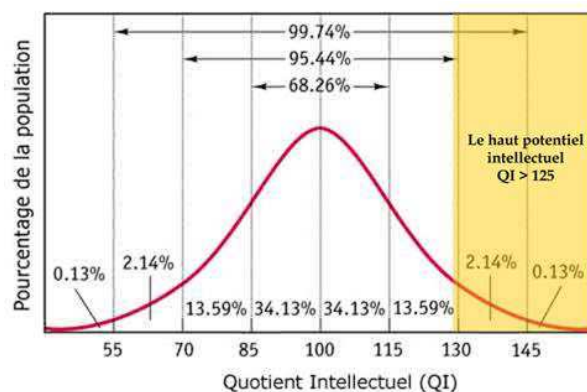


Figure 2 Distribution du Quotient Intellectuel de Wechsler

Wechsler créa ensuite des tests qui seront largement utilisés en France pour identifier les enfants surdoués. Notons que Terrassier écrivait, en 2009, qu'« en France, les

tests de Weschler ont été largement validés et sont les plus utilisés » (Terrassier, 2009, p. 1604). De plus, il précise que si on retient un quotient intellectuel de 125 ou 130 points comme critère pour déterminer la précocité, 2 à 5% des enfants seraient reconnus précoces. De son côté, Lignier (2010) précise que:

De nombreux psychologues, à l'instar de la plupart des associations spécialisées, évoquent une population d'enfants précoces tout à fait considérable : selon eux, en France, 300 000 enfants seraient concernés (parfois plus). Ce chiffre, régulièrement repris par la presse, correspond en fait au nombre d'enfants théoriquement concernés : avoir un QI de plus 130, c'est faire partie des 2,3% des enfants les plus intelligents au sens psychométrique de terme (Lignier, 2010, pp. 98-99).

Bien que l'identification par le QI reste une façon privilégiée pour identifier les enfants surdoués, celle-ci a ses limites (Caroff, Jouffray, Jilinskaya, et Fernandez, 2006). Ainsi, Caroff et al affirment que

au plan théorique, l'identification, au moyen d'un QI, ne permet pas de refléter toute la complexité des conceptions scientifiques les plus récentes du haut potentiel, ni même la diversité des variables impliquées dans l'expression du talent à partir du haut potentiel (Caroff et al., 2006, p. 469)

De ce fait, Gardner (1985) présente un point de vue pluraliste de l'intelligence par la théorie de l'intelligence multiple. Son modèle propose de distinguer huit intelligences : verbo-linguistique, logico-mathématique, visuo-spatiale, musicale-rythmique, corporelle-kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste.

Conséquemment, de nouveaux modèles ont été élaborés pour identifier les enfants surdoués; entre autres le Modèle Différencié de la Douance et du Talent (MDDT) du Québécois François Gagné qui distingue la notion de douance et de talent. Selon Gagné (1995), la douance désigne des aptitudes naturelles de l'élève, en partie innée, que ce dernier utilise dans ses activités quotidiennes. Le talent, par contre, désigne une efficacité développée dans un champ particulier à la suite d'une formation, un entraînement et des exercices. Plus récemment, Renzulli (2006) a proposé une conception en trois anneaux du haut potentiel (figure 3). Il précise que les enfants HPI possèdent des traits humains de base

distinctifs : des aptitudes au-dessus de la moyenne, un haut niveau d'engagement dans la tâche et un potentiel créateur. Finalement, les enfants doués et talentueux possèdent ou sont capables de développer cet ensemble de caractéristiques et ils les utilisent dans différents domaines de performance humaine ayant un potentiel de valeur (Renzulli, 2006).

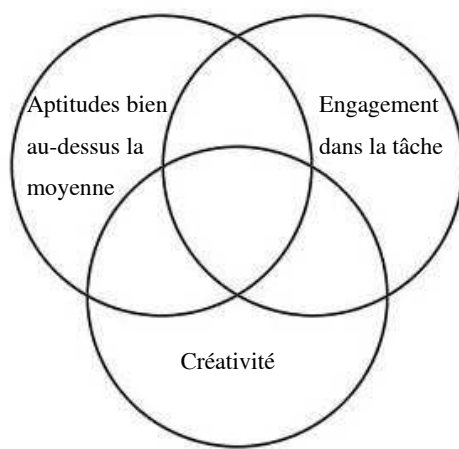


Figure 3 Conception en trois anneaux du haut potentiel de Renzulli (2006)

De plus, Renzulli (2006), souligne que

Les recherches sur l'intelligence permettent de déduire que celle-ci n'est pas un concept unitaire, mais qu'il existe plutôt plusieurs intelligences, dont les définitions simples ne peuvent rendre compte (par exemple Sternberg, 1984) et qu'il n'existe pas de technique idéale pour mesurer l'intelligence; connaître le QI d'une personne ne suffit pas pour dire que nous connaissons l'intelligence de cette personne (Renzulli, 2006, p. 463).

Plusieurs autres chercheurs dont Julian Stanley (1974), Robert Sternberg (1985), John Feldhusen (1992), Donald Treffinger (1996) et George Betts (1999) ont également contribué à définir la douance et/ou élaboré des modèles permettant d'identifier les enfants

à haut potentiel. Par exemple, Feldhusen (1992) a mis au point un modèle d'identification des talents soit le Talent Identification and Development in Education (TIDE) auquel a également contribué Treffinger. Ce modèle tente de déterminer le profil, les forces et les faiblesses d'un élève. Sternberg (1985) a, quant à lui, proposé une théorie triarchique de l'intelligence humaine qui différencie la douance analytique de la douance synthétique et de la douance pratique.

Malgré l'intérêt constant pour ce sujet dans le monde anglo-saxon depuis le début du XXe siècle, très peu de recherches ont été conduites en France (Delaubier, 2002, p. 6) et au Québec sur la population « précoce » ou « surdouée » (Brousseau, 1986; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1983). De plus, la terminologie ne semble pas faire consensus. En effet, comme le souligne Schwanen (2008), bien que le terme douance est destiné à traduire le terme anglais « giftedness », beaucoup d'autres termes sont utilisés pour désigner cette même réalité. En effet, « la diversité des termes employés pour désigner l'intelligence de haut niveau, témoigne à la fois de la difficulté à identifier ces sujets et de l'évolution des concepts » (Weismann-Arcache, 2006, p. 481). Ainsi, selon les auteurs, ces enfants seront précoces (Côte, 2003; Delaubier, 2002; Giordan et Binda, 2006; Louis, 2002; Revol et Bléandonu, 2010; Terrassier et Gouillou, 2004; Vrignaud, 2006) ou doués/surdoués (Bauer, 2011; Goldman, 2008; Lignier, 2007; Siaud-Facchin et George, 2010) ou à haut potentiel (Caroff et al., 2006; Cxourtinat-Camps, Villatte, Massé, et de Léonardis, 2011; Ismail, 2011; Renzulli, 2006; Schick et Phillipson, 2009).

Il est toutefois important de noter que l'âge moyen d'identification du potentiel intellectuel varie selon le milieu socio-économique (Lignier, 2010). Ainsi, l'enfant issu d'une famille de professions libérales ou de cadres d'entreprise sera testé tôt, soit vers l'âge de 5 ans. Quant à l'enfant provenant d'une classe supérieure, il sera testé, en moyenne, vers l'âge de 6 ans et 10 mois et finalement l'enfant d'origine sociale populaire et moyenne sera testé plus tard, soit vers l'âge de 7 ans et 8 mois (Lignier, 2010). Chamboredon et Prévost (1973), tels que cités par Lignier (2010, p.109), avaient relevé que



les familles des enfants précoces se caractérisent par une sensibilité particulièrement aiguë, dès le plus jeune âge, à la question du développement intellectuel des enfants. On sait que cette préoccupation de la première heure concerne plus particulièrement les classes supérieures.

De ce fait, plusieurs enfants provenant de milieu sociaux défavorisés ne sont tout simplement pas testés donc non identifiés (Copeland, 2003; Delaubier, 2002).

### **1.2.2 Parcours scolaires différenciés**

Pour répondre aux besoins particuliers des enfants doués, plusieurs chercheurs (Duan, Shi, et Zhou, 2010; Gross, 2006; Shore, 2010; Terrassier, 2009; Terrassier et Gouillou, 2004) proposent des adaptations du curriculum scolaire. Celles-ci étant nécessaires car « la précocité intellectuelle et l'intelligence ne garantissent ni la réussite, ni l'épanouissement dans un contexte social peu favorable, sinon hostile parfois » ( Terrassier et Gouillou, 2004, p. 99). En effet, selon Côte (2002), 33% des enfants intellectuellement précoces sont en situation d'échec en fin de troisième en France (3e année du secondaire au Québec), 34% végètent plus ou moins et seulement 33% réussissent brillamment leurs études. Une étude de Siaud-Facchin (2010) a également soulevé cette problématique. Même constat en Belgique où près de 50% de ces enfants présentent des difficultés d'apprentissage et 30% ne terminent pas le niveau secondaire (Ismail, 2011).

Or, Whitmore (1980) a démontré que les élèves doués, placés dans un environnement éducatif qui répond à leurs besoins, risquent moins de sous-performer. Même constat pour Brousseau (1986,) qui soutient que les caractéristiques et les besoins particuliers des élèves doués et talentueux exigent des activités éducatives différenciées de qualités. Il ajoute que

Comme on le fait pour d'autres clientèles ayant des caractéristiques particulières, comme par exemple les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et les décrocheurs, il est tout aussi nécessaire de prévoir des aménagements organisationnels et pédagogiques appropriés et des modes d'intervention adaptés pour répondre aux besoins des élèves doués et talentueux (Brousseau, 1986, p. 152).

Trois adaptations de parcours scolaires sont récurrentes dans la recension des écrits : l'accélération, l'enrichissement et l'approfondissement. L'accélération semble la solution la plus simple. Elle peut prendre diverses formes, par exemple la dérogation ou le saut de classe. L'enrichissement consiste à augmenter le nombre sujets/matières au programme étudié, par exemple l'astronomie, l'informatique, le théâtre, etc. L'approfondissement, quant à lui, permet de répondre au besoin de complexité. Il s'agit de proposer à l'élève surdoué d'étudier plus en profondeur ou à un niveau supérieur les matières abordées en classe (Bajard [s.d.]; Delaubier, 2002; Dobron, 2011; Terrassier et Gouillou, 2004; Vrignaud, 2006).

En France, l'accélération est la mesure la plus connue (Vrignaud, 2006) tandis qu'aux États-Unis, l'enrichissement des contenus est l'adaptation la plus largement privilégiée. En ce qui a trait au Canada, il faut faire une distinction entre les provinces. Par exemple, en Ontario, la « douance » est prise en compte dans le cadre des « plans d'enseignement individualisés » contrairement au Québec où « il n'y a pas actuellement de dispositif spécifique prenant en compte les élèves intellectuellement précoces. Il existe toutefois la possibilité légale d'une entrée anticipée à l'école primaire » (Delaubier, 2002, p. 18). Il faut également noter que certains pays ont opté pour des mesures d'adaptation différentes parmi lesquelles figure, entre autres, le regroupement (ex: Israël, Taïwan, Corée, etc.).

Bien que jugées nécessaires par la communauté scientifique, ces adaptations sont-elles présentes dans le milieu scolaire québécois? Comment les principaux intervenants (directions d'école, enseignants, psychologues, etc.) travaillent-ils avec cette clientèle? Schwanen (2008) précise dans sa recherche qu'« il serait intéressant de vérifier si ces jeunes doués ont reçu les services adaptés à leur situation » car, comme le souligne Brousseau (1986), s'occuper des élèves doués n'est pas synonyme de politique élitiste. Il s'agit plutôt d'une véritable égalité des chances où chaque élève, incluant l'élève doué et talentueux, a la chance de développer son plein potentiel.

Malgré une littérature concernant l'enfant à haut potentiel intellectuel et les adaptations scolaires possibles assez exhaustive, il en est autrement pour les adolescents HPI. En effet, seulement quelques chercheurs ont traité des adolescents à haut potentiel intellectuel (Cxourtinat-Camps et al., 2011; Goldman, 2008) .

De surcroit, plusieurs des recherches recensées ont été réalisées dans des milieux favorisés ou dans des établissements dédiés à cette clientèle (Chae, 2009; Dobron, 2011; Duan et al., 2010; Stake et Mares, 2001). Ainsi, très peu d'informations concernant les adolescents à haut potentiel intellectuel fréquentant des écoles en milieu défavorisé ne sont présentes dans la littérature.

Finalement, bien qu'un curriculum différencié soit nécessaire pour les apprenants HPI et que des pratiques d'enseignement qui découlent de celui-ci soient présentées, Dobron (2011) souligne que les attitudes, les opinions et les perceptions de ces élèves à ce propos sont rarement explorées.

### **1.3 QUESTION DE RECHERCHE**

Dans une perspective de recherche qualitative interprétative, voici la question qui a guidé la chercheure tout au long de cette étude:

- Quelles perceptions ont des adolescents à haut potentiel intellectuel des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé?

#### 1.4 PERTINENCE SOCIALE

Lors de la recension des écrits, peu d'articles étaient consacrés à la scolarisation de l'adolescent à haut potentiel bien que l'adolescence du surdoué présente des particularités sur les plans intellectuel et psychodynamique. Selon Siaud-Facchin et George (2010), il s'avère essentiel de connaître ces particularités pour conduire l'adolescent HPI vers un parcours de vie équilibrée. Cette recherche tentera donc de mieux connaître l'adolescent à haut potentiel intellectuel en regard de son parcours scolaire.

Comme l'adolescent à haut potentiel intellectuel présente parfois des difficultés d'adaptation, certains auteurs le qualifient d'élève à risque (Schmidt, Tessier, Kalubi, et Fortin, 2003). En effet, certains élèves HPI ont de la difficulté à s'intégrer au groupe de pairs, processus identitaire central à cette période de la vie (Siaud-Facchin et George, 2010).

Louis (2002) indique que, à force de compenser et d'adapter ses comportements afin de mieux se faire accepter des autres, l'enfant surdoué peut adopter des conduites souvent qualifiées de déviantes par la collectivité, ce qui peut l'amener à devenir agressif et perturbateur parmi ses pairs (Schwanen, 2008, p. 25).

De plus, l'ennui, la sous-performance, la démotivation, la frustration, etc. guettent l'adolescent surdoué. De Landtsheer (2011) a calculé qu'à la fin de ses études secondaires, cet élève aura passé deux ans de sa scolarité à attendre que ses pairs terminent leurs tâches.

Au Québec, le ministère de l'Éducation précise, dans son programme de formation de l'école québécoise, qu'une réussite à la mesure de chacun est préconisée et une des trois visées du programme de formation concerne spécifiquement la structuration de l'identité (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007). L'école québécoise se doit donc de permettre à l'élève de mettre à profit ses ressources et ses talents tout en lui permettant d'exploiter ses forces pour repousser ses limites.

Ainsi, une meilleure compréhension des perceptions d'adolescents HPI des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé est susceptible de contribuer à la qualité de l'expérience scolaire de ces jeunes; leur perception du sujet étant un apport indéniable.

## **1.5 PERTINENCE SCIENTIFIQUE**

Bien que de nombreux chercheurs étudient la douance de par le monde, la littérature provenant du Québec est partielle. « En matière d'intérêt pour les élèves doués et talentueux, le Québec ne fait pas figure de précurseur comme le font les États-Unis, l'Europe et même les provinces anglophones du Canada » (Brousseau, 1986, p. 6). Ce projet de recherche pourrait donc contribuer à documenter la communauté scientifique de connaissances concernant les perceptions des adolescents HPI québécois des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé.

De plus, les données recueillies pourraient subséquemment guider les interventions des enseignants en présence de l'adolescent HPI. Chae (2009, p. 16) souligne « their perceptions (gifted students) of the classroom may provide valuable insight into how educators can promote student engagement in active learning ». De la formation continue sur les caractéristiques des élèves doués pourrait également être offerte aux enseignants concernés, car ils ont, selon Filisetti et Peyronie (2007), un rôle organisationnel qui inclut, entre autres, un choix de tâches adaptées et un rôle de socialisation.



## **CHAPITRE 2**

### **CADRE THEORIQUE**

Le cadre théorique définit d'abord le concept de perception et la terminologie privilégiée dans le cadre de cette recherche. Il expose ensuite les caractéristiques de l'élève à haut potentiel intellectuel et sa scolarisation. Subséquemment, ce chapitre présente différents environnements scolaires favorisant l'exploitation du potentiel de l'élève HPI; les notions de pratiques d'enseignement et de milieu défavorisé y sont précisées. Enfin, ce chapitre se termine avec l'énonciation de l'objectif de recherche.

#### **2.1 PERCEPTIONS**

*Le Grand dictionnaire de la psychologie* précise que la perception est l'« ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par ses sens » (Tamisier, 1999, p. 624). Legendre (2005, p. 1027), quant à lui, définit ainsi la perception : « activité, processus par lequel une personne acquiert de l'information de son environnement ». La perception est donc une réalité personnelle qui varie d'un individu à un autre. Étant donné la polysémie entourant le terme "perception", seulement ces définitions feront foi de référence dans le cadre de cette recherche.

En ce qui a trait à la perception des élèves de l'environnement scolaire, elle est souvent liée à la réussite et à la performance académique (Barna, 2008; Gentry et Owen, 2004). Ainsi, leur perception de ce qu'est ou devrait être l'école est déterminée en fonction de leurs croyances. Certains concepts guident donc l'évaluation qu'ils font de l'institution qu'est l'école (Connolly, Hatchette, et McMaster, 1999).

Gentry et Owen (2004) ont développé un instrument permettant de mesurer les perceptions qu'ont des adolescents de leur milieu scolaire. Cet outil, intitulé le « Student Perception of Classroom Quality (SPOCQ) », a été validé auprès de 7411 élèves de la septième à la douzième année. Il traite des thèmes suivants : attrait, défi, choix, signifiante et compétence. Les auteurs soulignent que ces thèmes représentent différentes croyances qu'utilisent les élèves lorsqu'ils tentent d'évaluer ce qu'est l'école (Gentry et Owen, 2004). Gentry et Owen (2004) les thèmes définissent ainsi :

*Attrait* : il combine à la fois intérêt et plaisir. Il correspond à un environnement d'apprentissage plaisant, satisfaisant et sécuritaire qui favorise les sourires, l'engagement positif des élèves et reflète leurs préférences quant aux sujets et activités d'apprentissage.

*Défi* : il implique rigueur, profondeur et complexité. Il est à l'intersection du contenu, du processus, du produit et de l'audience. Le défi optimal est basé sur les individus. Il les engage dans un apprentissage efficace.

*Choix* : il implique d'habiliter les élèves à diriger et à prendre des décisions concernant leurs apprentissages.

*Signifiante* : elle implique que le contenu et les méthodes ont du sens pour les élèves car ils sont signifiants, importants et ont une certaine valeur.

*Compétence* : elle reflète la confiance perçue par les élèves de leur capacité à performer en classe lors de situations d'apprentissage.

*Note : traduction libre des définitions originales (voir annexe I)*



## 2.2 SURDOUE, PRECOCE, HAUT POTENTIEL, HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL; COMMENT S'Y RETROUVER?

Dans le même ordre d'idée, le terme « surdoué », traduction française de « gifted », est parfois assujéti à la perception et aux croyances qu'ont certaines personnes de ce qualificatif. En effet, comme le souligne Gouillou (2004, p. 27), « le terme « surdoué », pourtant bien connu, souffre de connotations affectives très fortes ainsi que d'une confusion avec les prodiges ». Conséquemment, « il y a un débat en cours pour le supprimer au profit de « Intellectuellement Précoce » (Terrassier et Gouillou, 2004, p. 27); ce qu'atteste Revol dans son article (2011, p. 1). Il y précise notamment que le terme « surdoué »

désigne un enfant dont l'efficacité intellectuelle évaluée par des tests est supérieure à celle obtenue par la majorité des enfants de son âge. Certains l'ont jugé gênant parce qu'il ferait état d'une supériorité (un don) et qu'il produirait une confusion avec les enfants prodiges. Ils ont préféré mettre en avant la précocité intellectuelle, d'où le sigle EIP pour enfant intellectuellement précoce.

Bien que Revol critique cette appellation, c'est cette dernière qui est retenue par plusieurs chercheurs (Giordan et Binda, 2006; Lignier, 2010; Louis, 2002; Terrassier, 2009) et instances éducationnelles (Delaubier, 2002; Hubert, 2011; Vrignaud, 2006) . Toutefois, Hubert (2011, p. 16) mentionne que

les termes « d'intellectuellement précoce », « surdoué », « à haut potentiel » ou « à haut potentiel intellectuel » s'appliquent à la même population. Chacune de ces expressions révèle un des aspects de ces enfants, mais peut créer dans le même temps des confusions ou entretient des idées reçues.

Elle ajoute cependant que le terme recommandé pour nommer ces enfants par les psychologues, en France, est celui d'« enfant à haut potentiel » (EHP) ou d'« enfant à haut potentiel intellectuel » (EHPI). C'est ce dernier terme qui sera privilégié dans le cadre de cette recherche bien qu'au Québec les termes doué et surdoué soient les plus utilisés. Le choix de l'appellation « à haut potentiel intellectuel » nous a semblé plus à propos étant

donné la connotation élitiste souvent associée à la douance et ce, tout particulièrement dans les écoles publiques du Québec depuis les années '80 (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1983).

### **2.3 ADOLESCENT A HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL: CARACTERISTIQUES**

Définir l'adolescent à haut potentiel intellectuel n'est pas une tâche facile. L'adolescence est en soi une période d'importants changements tant au plan corporel que des relations socio-affectives ou des intérêts intellectuels (Cxourtinat-Camps et al., 2011), cette période de la vie du surdoué présente donc un défi particulier. En effet, « au moment où les adolescents cherchent leur identité et leur place dans le monde, l'étiquette de douance peut représenter une variable de plus dans cette recherche déjà complexe » (Alberta Learning, 2004a, p. 42).

L'adolescent HPI pense et sent les événements différemment des autres adolescents (Alberta Learning, 2004b, p. 42). Il est plus sensible, plus anxieux, plus culpabilisé et plus excessif que ses pairs non HPI (Côte, 2003). Parfois perfectionniste, il a l'impression de devoir être parfait dans tout ce qu'il entreprend; ce qui complexifie sa vision de la réussite et de l'échec (Alberta Learning, 2004a; Côte, 2003; Villatte et de Léonardis, 2011). Il est intéressant de noter que les adolescentes HPI éprouvent une certaine forme de dévalorisation de soi, en raison de l'évolution des attentes parentales, scolaires et sociétales (Cxourtinat-Camps et al., 2011).

Certains adolescents à haut potentiel intellectuel sont confrontés à un dilemme : se réaliser intellectuellement et risquer d'être rejetés par leurs pairs ou dissimuler leurs intérêts intellectuels et s'épanouir socialement (Cxourtinat-Camps et al., 2011). En effet, l'acceptation sociale de leur particularité guidera parfois leurs choix; l'étiquette de la douance n'étant pas toujours positive aux yeux des adolescents. Conséquemment, certains adolescents chercheront à dissimuler leur potentiel pour faire partie du groupe tandis que

d'autres opteront pour l'humour pour se faire accepter ou offriront leur aide aux autres élèves (Cxourtinat-Camps et al., 2011). Dans leur étude, Giordan et Binda (2006, p. 121) rapportent que « les adolescents surdoués racontent que même lorsqu'ils tentent de s'intégrer aux autres, même avec les autres, ils se sentent terriblement seuls ».

## **2.4 HAUT POTENTIEL ET SCOLARISATION**

La scolarisation de l'enfant à haut potentiel intellectuel interpelle plusieurs chercheurs (Delaubier, 2002; Pereira-Fradin et Jouffray, 2006; Renzulli, 2006; Shore, 2010; Vrignaud, 2006). En effet, comment l'école peut-elle satisfaire les besoins de ces enfants à caractère particulier?

Selon Vrignaud (2006), les principales difficultés d'adaptation de ces enfants, dans un système scolaire qui propose un curriculum unique, sont le résultat de deux types de décalage. Le premier type de décalage proviendrait de l'écart entre les capacités cognitives des enfants HPI et les apprentissages scolaires qui, adaptés à un niveau moindre de développement cognitif, ne leur permettent pas de mobiliser leurs compétences ni ne les motivent. Ce qui pourrait résulter en un désinvestissement scolaire. Le second type de décalage concerne le développement cognitif de l'enfant HPI versus son développement psychomoteur. « Globalement, les enfants surdoués au plan intellectuel n'ont pas la même précocité au plan psychomoteur » (Terrassier, 2002, p. 30). Ce décalage particulier a été mis en évidence par Terrassier (2004) qui a créé le terme « dyssynchronie » pour nommer ce syndrome. Cependant, dans le cadre de notre recherche, nous nous attarderons seulement au premier type de décalage.

Bien qu'il n'existe pas de profil unique de l'élève HPI, des psychologues ont établi six profils scolaires pour les différencier (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013):

Tableau 1 : Profils scolaires de l'élève HPI

<p><b>Profil</b> « <b>brillant</b> »</p>	<p>Ces élèves apprennent bien et obtiennent de très bons résultats aux tests d'intelligence et de performance. Ils recherchent ardemment l'approbation des personnes qui jouent un rôle dans leur vie, sont conformistes, dépendants et perfectionnistes. Il leur arrive rarement de présenter des troubles de comportement à l'école.</p>
<p><b>Profil</b> « <b>autonome</b> »</p>	<p>Ces élèves sont indépendants et autodidactes. Ils s'acceptent et sont tout à fait capables de prendre des risques. Ils ont l'impression d'être maîtres de leur vie et ils expriment leurs sentiments, leurs besoins et leurs objectifs librement et convenablement. Ils ont une image d'eux-mêmes favorable, réussissent bien et se servent du système scolaire à bon escient pour se créer de nouvelles occasions.</p>
<p><b>Profil</b> « <b>provocateur</b> »</p>	<p>Ces élèves sont extrêmement créatifs. Toutefois, ils peuvent sembler obstinés, manquer de tact ou être sarcastiques. Ils ne se conforment pas au système scolaire. Souvent, leurs interactions peuvent être à la source de conflits, car ils ont tendance à corriger les adultes, à mettre les règles en doute, à mal se maîtriser et à défendre leurs convictions, tant à l'école qu'à la maison.</p>
<p><b>Profil</b> « <b>discret</b> »</p>	<p>Ces élèves refusent d'admettre leurs talents parce qu'ils veulent être acceptés par les autres. Souvent, il s'agit de filles en fin d'études primaires ou en début d'études secondaires qui veulent être acceptées par leurs pairs. Ces élèves résistent aux défis, manquent d'assurance, sont frustrés et, souvent, souffrent d'une mauvaise estime d'eux-mêmes.</p>
<p><b>Profil</b> « <b>décrocheur</b> »</p>	<p>Ces élèves en veulent aux adultes, à la société et à eux-mêmes, car ils estiment que le système n'a pas su répondre à leurs besoins depuis un certain nombre d'années. Ils souffrent d'une mauvaise estime d'eux-mêmes, se sentent rejetés et, souvent, sont amers et ont de la rancœur. Il peut s'agir d'élèves qui dérangent et exploitent les autres ou encore d'élèves effacés. Ils ne font pas leurs travaux scolaires, donnent un rendement qui n'est pas uniforme et semblent posséder des aptitudes moyennes ou inférieures.</p>
<p><b>Profil</b> « <b>à double étiquette</b> »</p>	<p>Malgré leurs possibilités élevées, ces élèves présentent soit des troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dysphasie, ...), soit des troubles affectifs (anxiété, phobies,...). En général, ils produisent du travail de qualité inférieure ou incomplet en raison de l'anxiété que l'échec représente pour eux. Souvent, ils affichent des comportements perturbateurs et ne sont considérés que comme des élèves moyens. Ils sont tendus, découragés, frustrés ou désespérés.</p>

Conséquemment, dans le monde de l'éducation, des chercheurs, des pédagogues, des administrateurs et plusieurs autres intervenants tentent, depuis plusieurs décennies, de

préciser les besoins de ces élèves pour être en mesure d'y répondre adéquatement. Par exemple, en France, Delaubier (2002) fera un rapport au Ministre de l'Éducation nationale sur la scolarisation des élèves « intellectuellement précoces ». Il y précisera que ces élèves ont quatre besoins :

1. **Un besoin de reconnaissance** : il n'est pas acceptable que des élèves, quels qu'ils soient, dotés de potentialités, mais aussi manifestant des lacunes et des insuffisances, soient conduits à une situation d'échec et de souffrance. Cela suppose d'abord de porter sur eux (comme sur tous les élèves « un peu plus différents que les autres ») un regard bienveillant et compréhensif. Ceci impose, en amont, un repérage précoce et une analyse juste de leur situation, si complexe soit-elle. (Delaubier, 2002, p. 15)
2. **Un besoin de prévention, de remédiation et, parfois, de soin** : les manques, les déséquilibres que révèlent beaucoup d'entre eux doivent être traités ou, mieux, prévenus. Les problèmes psychomoteurs et comportementaux constatés, les difficultés pouvant aller jusqu'à la dyspraxie ou la dyslexie nécessitent des interventions spécialisées à l'intérieur et/ou à l'extérieur de l'école. (Delaubier, 2002, p. 15)
3. **Un besoin de motivation** : il faut qu'ils puissent trouver « en classe » des réponses aux questions qu'ils posent, des connaissances qu'ils attendent sur des sujets qui les intéressent, mais aussi une aide et des stimulations pour engager des apprentissages qui leur sont nécessaires et dont ils ne perçoivent pas toujours l'importance et l'intérêt. Il convient qu'ils soient heureux d'aller à l'école, à la fois pour aller plus loin dans les voies auxquelles ils aspirent et, également, pour s'engager sur des itinéraires qu'ils ne devinent pas. (Delaubier, 2002, p. 15)
4. **Un besoin d'équilibre** : l'école doit aussi compenser leur tendance à surinvestir les domaines intellectuels (et en particulier ceux qui sont les plus éloignés des contraintes de la vie quotidienne). Pas à pas, ils doivent être accompagnés dans leur éducation sociale, physique, affective, morale. Ils ont à aller vers les autres, à apprendre à travailler avec eux, à découvrir l'importance de la vie corporelle, à constater la nécessité des savoir-faire pratiques et l'importance de l'intelligence du geste, à passer par le détour des méthodes et de l'organisation pour être plus efficaces, à se montrer capables de bien dessiner, de remettre aux autres des travaux propres et bien présentés... (Delaubier, 2002, pp. 15-16)

De son côté, Chae (2009, p. 39) précise que les élèves à haut potentiel intellectuel ont particulièrement besoin de défis pendant l'apprentissage:

"in gifted education, challenge is one of the most important factors for satisfying student learning needs, but research indicates that sometime educational environments do not provide appropriate challenges for gifted students".

Ce besoin de défis des élèves HPI est également repris par d'autres chercheurs (Dobron, 2011; Kern, 2012; Schick et Phillipson, 2009; Schwanen, 2008; Terrassier et Gouillou, 2004).

Finalement, Quinchon (2012, p. 6), dans son dossier de l'Académie de Nice pour la scolarisation des élèves intellectuellement précoces précise que

Répondre aux besoins de ces jeunes comme pour tout élève à besoins éducatifs particuliers (handicaps, troubles spécifiques des apprentissages) profite à tous les autres, car ils modifient profondément notre rapport aux apprentissages et aux performances du groupe. Les aménagements pédagogiques pour les EIP peuvent être facilement mis en œuvre et bénéficier à l'ensemble des élèves.

## **2.5 ENVIRONNEMENT SCOLAIRE**

Répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel représente donc un défi de taille pour le système scolaire. L'adaptation de la pédagogie au quotidien s'avère nécessaire (Hubert, 2011). Celle-ci se réalisera, entre autres, à travers les pratiques d'enseignement. De plus, le milieu socio-économique aura une incidence sur la scolarisation de ces élèves. Clark (1997) a, entre autres, découvert que dans ces milieux, il y a un risque que le potentiel de certains élèves ne soit pas exploité. Elle mentionne que: « where low socioeconomic status is the norm, great potential can be lost » (Clark, 1997, p.70).

### 2.5.1 Pratiques d'enseignement

Legendre (2005, p. 1066) définit la pratique d'enseignement comme « l'ensemble des activités de l'enseignant orienté par les savoirs et les compétences de celui-ci ainsi que par des fins et normes de la profession d'enseignant et mis en œuvre dans un milieu pédagogique particulier ». Selon Lenoir et Vanhulle (2006), la pratique d'enseignement implique trois phases interdépendantes : préactive, interactive et postactive. La phase préactive correspond à la préparation de l'intervention auprès des élèves. Cette phase servira à déterminer le quoi enseigner? le comment enseigner? le avec quoi? et le pourquoi? en fonction des élèves et du contexte dans lequel se déroule l'enseignement. La phase interactive, quant à elle, est celle de l'intervention auprès de l'élève et la phase postactive conduit à l'expression des raisons de la pratique effective telle qu'elle a été actualisée (Lenoir & Vanhulle, 2006).

Comme la majorité des élèves à haut potentiel intellectuel se retrouve dans les classes régulières, donc très hétérogènes, et que le potentiel intellectuel en soit est hétérogène, la pratique d'enseignement se doit d'être adaptée.

Renzulli (2006) propose un modèle d'enrichissement scolaire (SEM : Schoolwide enrichment model) qui offre aux élèves à haut potentiel de se réaliser par l'intermédiaire de l'enseignement compacté et enrichi. Ces deux pratiques d'enseignement permettent d'individualiser la formation de l'élève. L'enseignement compacté et l'enrichissement seront établis selon les connaissances et les savoirs que possède l'élève HPI d'une ou de plusieurs matières à l'étude, donc principalement pendant la phase préactive de la pratique d'enseignement. Ceci entraînera un cursus différencié.

De son côté, Shore (2010) préconise, pour les élèves HPI, un enseignement et un apprentissage par le questionnement. Cette pratique d'enseignement possède des qualités distinctives. Tout d'abord, le curriculum permet aux élèves d'inclure des questions d'intérêt personnel à leur parcours scolaire. Lorsqu'une nouvelle notion est présentée, les élèves se questionnent; ce qui entraîne la recherche et l'investigation. De plus, à certains moments de

l'apprentissage, le rôle de l'élève et de l'enseignant se voit modifié, par exemple dans le choix des évaluations ou des lectures. Les élèves sont également encouragés à chercher de nouvelles sources d'information qui vont nettement au-delà des manuels scolaires. Les apprenants ont aussi l'opportunité d'étudier en profondeur certains sujets. Finalement, dans ce type de pratique d'enseignement, une grande place est accordée à l'élève – communication et collaboration étant privilégiées pendant les trois phases: préactive, interactive et postactive.

Le système éducatif québécois mis en place avec la venue du nouveau pédagogique reconnaît que chaque élève apprend selon ses forces et ses faiblesses et que les interventions pédagogiques doivent prendre en compte l'individualité de chacun. De plus, le programme de formation de l'école québécoise s'appuie sur différents courants théoriques dont le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme qui ont en commun « la reconnaissance du rôle déterminant de celui qui apprend dans l'édification de ses compétences et de ses connaissances » (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007, p. 17). Or, selon Vygotsky, cité par Ivic (1994), l'essentiel de l'éducation de l'enfant est « d'assurer son développement en lui procurant des outils, des techniques intérieures, des opérations intellectuelles » (Ivic, 1994, p. 803). Vygotsky précise également que c'est dans la zone proximale de développement, et en collaboration avec l'adulte, que l'enfant exposé à de nouveaux apprentissages pourra plus facilement acquérir de nouvelles connaissances et être plus performant (Ivic, 1994).

De ce fait, la voie choisie par le milieu scolaire québécois pour combler les besoins de l'élève est la différenciation pédagogique (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007). Cette pratique d'enseignement s'actualise de quatre façons: la différenciation de la structure (l'environnement dans lequel se font les apprentissages), des processus (comment se font les apprentissages), des contenus (ce que l'élève apprend) et des productions (comment l'élève montre ce qu'il a appris). Ces éléments sont généralement interreliés et, dans tous les cas, impliquent une adaptation du soutien aux élèves (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS), 2005).



Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (2007, p. 54) précise que

La différenciation pédagogique, c'est un ensemble de stratégies et de moyens mis en œuvre pour suivre la progression des apprentissages des élèves et leur cheminement scolaire. C'est en quelque sorte un moyen de traiter l'hétérogénéité scolaire dans le respect des rythmes d'apprentissage individuels et des façons d'apprendre de chacun.

Enfin, bien qu'étant une pratique pédagogique, le regroupement des élèves intellectuellement précoces est également une façon de contribuer au respect de leur rythme d'apprentissage. En effet, le regroupement a, entre autres buts, de « vaincre le sentiment d'isolement d'enfants qui vivent douloureusement leur singularité dans la classe ordinaire et qui aspirent à être « compris » et à communiquer avec des élèves partageant leur expérience » (Delaubier, 2002, p. 31). Par ailleurs, dans un avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007, p. 41) stipule qu'onze des trente organismes qu'ils ont consultés sont plutôt d'avis que l'homogénéité scolaire a des effets positifs sur l'apprentissage. Par exemple, ces organismes s'entendent pour dire :

- Les regroupements homogènes favorisent la réussite. Dans une classe hétérogène, les plus lents ralentissent le groupe et les plus doués ne peuvent exploiter toutes leurs capacités .
- Les regroupements homogènes augmentent la motivation des élèves. Les élèves peuvent s'associer à des pairs qui poursuivent les mêmes idéaux qu'eux.

Cependant, l'homogénéité ne fait pas l'unanimité car, toujours selon les résultats de consultation obtenus par le Conseil supérieur de l'éducation auprès de ces mêmes organismes, les organismes consultés qui sont plutôt favorables à l'hétérogénéité scolaire affirment, entre autres, que celle-ci favorise la mission d'intégration de l'école et qu'elle a des effets sur la réussite des élèves et sur le climat de l'école. Par ailleurs, selon eux, la classe ordinaire se vide des élèves performants et la concentration d'élèves faibles dans une

classe entraîne une perte de motivation, d'estime de soi et d'émulation. Finalement, il est intéressant de noter que le secteur privé de l'enseignement au Québec est plus favorable à l'homogénéité des groupes scolaires que le secteur public (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007). Il faut noter que le Conseil supérieur de l'Éducation n'associe pas ces regroupements à des milieux socioéconomiques mais plutôt à des établissements.

### **2.5.2 Milieu défavorisé**

Les pratiques d'enseignement, telles que définies par Legendre (2005), correspondent aux activités de l'enseignant mises en œuvre dans un milieu pédagogique particulier. Dans le cadre de cette recherche, le milieu pédagogique sera défini par le niveau socio-économique de la région à l'étude, soit le milieu défavorisé. Ainsi, les interventions pédagogiques exploitées par les enseignants dans un tel environnement scolaire se doivent, par exemple, de tenir compte de l'hétérogénéité de la classe à laquelle ils s'adressent.

Au Québec, le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche calcule annuellement l'indice socio-économique des milieux scolaires desservis par les commissions scolaires de la province à l'aide de deux variables : l'indice de milieu socio-économique (IMSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR).

- L'IMSE est constitué de la proportion des familles avec des enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménage dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice) (Gouvernement du Québec, 2015)
- Le SFR correspond à la proportion des familles avec des enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le seuil de faible revenu se définit comme le niveau de revenu selon lequel on estime que les familles consacrent 20% de plus que la moyenne générale à la nourriture, au logement et à l'habillement. Il fournit une information qui sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de

résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.)  
(Gouvernement du Québec, 2015)

Plusieurs chercheurs reconnaissent que les enfants à haut potentiel intellectuel proviennent de tous les milieux socioéconomiques (Bajard [s.d.]; Brousseau, 1986; Copeland, 2003; Schmidt et al., 2003), cependant certains d'entre eux précisent que les élèves HPI provenant de milieu défavorisé sont plus à risques de sous-performer et d'être démotivés (Bajard [s.d.]; Copeland 2003).

Finalement, bien que Brousseau (1986) affirme qu'« une difficulté de taille guette les chercheurs; le dépistage des élèves doués et talentueux dans les milieux défavorisés sur les plans économiques et culturels», une recherche dans ces milieux nous semble on ne peut plus pertinente malgré ce défi.

## **2.6 OBJECTIF DE RECHERCHE**

L'objectif de cette recherche consiste donc à :

- Connaître les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé.



## CHAPITRE 3

### METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

#### 3.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE

La présente recherche privilégie une approche méthodologique qualitative et interprétative. Mucchielli (2009, p. 218) la définit ainsi :

Toute recherche empirique en sciences humaines et sociales répondant aux cinq caractéristiques suivantes :

- 1) la recherche est conçue en grande partie dans une optique compréhensive,
- 2) elle aborde son objet d'étude de manière ouverte et assez large,
- 3) elle inclut une cueillette de données au moyen de méthodes qualitatives, c'est-à-dire des méthodes n'impliquant, à la saisie, aucune quantification, voire aucun traitement, ce qui est le cas, entre autres, de l'interview, de l'observation libre et de la collecte de documents,
- 4) elle donne lieu à une analyse qualitative des données où les mots sont analysés directement par l'entremise d'autres mots, sans qu'il y ait passage par une opération numérique,
- 5) elle débouche sur un récit ou une théorie (et non sur une démonstration)

En effet, ce qui distingue cette recherche, c'est qu'elle est orientée vers la description et la compréhension d'une situation à partir des perceptions des acteurs, ici, les adolescents à haut potentiel intellectuel (Savoie-Zajc, 2006).

Le choix de la méthodologie qualitative se justifie par la particularité qu'elle offre, aspect souligné par Anadon (2006, p.23), puisqu'elle « est souple dans la construction progressive de l'objet d'étude et elle s'ajuste aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux ». Cette caractéristique de la recherche qualitative s'est

avérée des plus adéquate lors de la réalisation de cette étude, car certains imprévus sont survenus. Par exemple, lors de la réalisation des entrevues semi-dirigées individuelles, certains participants répondaient facilement à une question posée tandis que d'autres avaient besoin de clarification pour être en mesure de répondre. De plus, les entrevues ont dû être réalisées en un très court laps de temps soit un mois. Cette contrainte étant dû au calendrier scolaire qui tirait à sa fin et aux épreuves ministérielles qui avaient lieu (production écrite en français début mai).

### **3.2 ÉCHANTILLONNAGE**

Dans le cadre d'une recherche qualitative, l'échantillonnage de l'entrevue semi-dirigée pourrait être constitué de 10 à 15 participants, « ce chiffre faisant davantage référence à un ordre de grandeur habituel que l'on rencontre dans la pratique de ce genre de recherche » selon Savoie-Zajc (2006, p. 305). Ainsi, cette recherche a été menée auprès d'une douzaine d'élèves inscrits en 5<sup>e</sup> année du secondaire (élèves de 16 et 17 ans) dans la région de Chaudière-Appalaches. Ce niveau a été choisi, car les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire du Québec sont soumis à des épreuves uniques du MÉLS en fin d'année scolaire. Il s'agit d'évaluations standardisées auxquelles tous les élèves de 4<sup>e</sup> secondaire doivent se soumettre et ce, simultanément. De ce fait, et comme peu d'élèves de la région ont été identifiés par des professionnels comme élèves à haut potentiel intellectuel, en collaboration avec les directions d'école et les enseignants, la chercheuse a choisi d'utiliser les résultats obtenus par les apprenants des cinq institutions de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud ciblées dans le cadre de cette recherche aux épreuves uniques du MÉLS en Histoire et Éducation à la citoyenneté, en Mathématiques et en Science de la 4<sup>e</sup> secondaire. Le rang centile a été utilisé comme indicateur. Les adolescents sélectionnés devaient obligatoirement se situer dans la tranche de 95 à 100 selon leur relevé de notes du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Cette mesure semblait appropriée si l'on considère que les enfants HPI représentent de 2 à 5% des élèves, tout milieu socio-économique

confondu (Delaubier, 2002; Ismail, 2011; Terrassier, 2002; Terrassier et Guillou, 2004). Un outil d'évaluation individuelle des enfants doués a également été proposé aux enseignants. Cette grille d'observation, produite par le gouvernement Albertain (Alberta Learning, 2002, p. 200), est utilisée par les enseignants de cette province pour l'identification des élèves à haut potentiel intellectuel (voir annexe II) . Cet outil a ainsi facilité la sélection des participants par les directions d'école et les enseignants sollicités. Conséquemment, bien qu'au départ le nombre de participants sollicités devait être de quinze, trois par école, deux écoles n'ont pas été en mesure de trouver trois participants qui répondaient aux normes retenues pour la sélection, par contre il leur a été possible d'en trouver deux. Ainsi, douze élèves fréquentant cinq établissements secondaires de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud ont été sélectionnés pour participer à cette recherche. Les écoles choisies se caractérisent par leur indice élevé de défavorisation élevé. Cet échantillonnage intentionnel et non probabiliste a donc permis de cibler une clientèle particulière (Mongeau, 2008).

Tableau 2 Caractéristiques des participants

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Élèves de 5e secondaire (16-17 ans);</li><li>- Fréquentant des écoles secondaires publiques en milieu défavorisé;</li><li>- Résultats obtenus aux épreuves uniques du MÉLS de 4e secondaire se situant entre le 95e et 100e rang centile;</li><li>- Aptitudes bien au-dessus de la moyenne, engagés dans la tâche et créatifs.</li></ul> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### **3.3 INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNEES**

Cette section présente les deux outils qui ont été utilisés pour la collecte de données lors de la réalisation de cette recherche. Dans un premier temps, les adolescents à haut potentiel intellectuel sélectionnés ont été invités à compléter un questionnaire portant sur les différents thèmes que la présente recherche analyse. Par la suite, des entrevues semi-dirigées réalisées auprès de ces mêmes élèves sont venues décrire leurs perceptions des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé. Ces deux modes de collecte de données sont donc complémentaires. Dans les faits, les questions du schéma d'entrevue ont été élaborées grâce au premier outil. C'est à la suite de la compilation des données obtenues avec ce dernier que le deuxième outil de collecte a pris forme.

#### **3.3.1 Le questionnaire**

Le questionnaire élaboré est inspiré de l'instrument développé par Gentry et Owen (2004) et repris par Chae (2009) le « Students Perceptions of Classroom Quality ». Cet outil a été choisi car il permet d'identifier les perceptions qu'ont des adolescents de leur milieu scolaire. De plus, il a la caractéristique d'avoir été validé auprès de nombreux élèves lors de précédentes recherches (Bagwell, 2005; Barna, 2008; Dobron, 2011).

Le questionnaire comporte 38 items et porte sur les thèmes suivants : meaningfulness (signifiante), challenge (défi), self-efficacy (compétence), choice (choix) et appeal (attrait). Ces thèmes, tels que précisés par les auteurs Gentry et Owen (2004), sont des éléments éducationnels directement liés à l'accomplissement de l'élève et sont profondément enracinés dans l'éducation des élèves surdoués. Les mêmes auteurs précisent également que cet outil peut être utilisé pour déterminer les perceptions à un moment précis. Par contre, dans le cadre de cette recherche, les items portant sur le thème de la compétence académique (self-efficacy) ont été éliminés, car ils ne sont pas liés aux pratiques d'enseignement mais concernent plutôt la perception de l'élève de sa compétence à réaliser



une tâche donnée. De plus, l'outil étant en anglais, il a été traduit avant d'être légèrement modifié. Il est nécessaire de préciser que celui-ci a été prétesté auprès de quatre élèves du même âge et ayant les mêmes caractéristiques, mais provenant d'une autre commission scolaire, pour en valider la compréhension. Les adolescents choisis étaient connus par la chercheure. Les participants à ce prétest ont d'abord rempli l'outil individuellement et ont ensuite été invités à le commenter, individuellement et collectivement cette fois-ci. L'apport de chacun étant pris en compte et enrichi par les autres répondants.

Ce prétest nous a permis de détecter une importante difficulté. Notre première version de l'outil se divisait en deux parties: une partie qui portait sur les pratiques d'enseignement du français et de l'anglais et une seconde portant sur les pratiques d'enseignement des mathématiques et des sciences. Lors de l'expérimentation, les élèves nous ont mentionné leur difficulté à s'exprimer sur deux matières simultanément. Nous avons donc modifié l'outil pour que, dans un premier temps, les élèves répondent aux énoncés portant sur les pratiques d'enseignement du français et par la suite sur les pratiques d'enseignement des mathématiques. Nous avons donc utilisé deux questionnaires (voir annexes III et IV). De plus, le choix des matières retenues sont également le fruit de la validation auprès des élèves. Effectivement, certains d'entre eux ont indiqué à la chercheure que contrairement au français et aux mathématiques, ce ne sont pas tous les élèves de cinquième secondaire qui ont des sciences à l'horaire; les sciences (chimie et physique) étant des options à ce niveau. Nous avons donc enlevé cette matière au questionnaire. Finalement, la chercheure a choisi d'éliminer le cours d'anglais car deux des cinq écoles participantes offraient une concentration langue; ce qui aurait pu avoir une incidence lors de cette première étape de collecte de donnée. L'adaptation de cet instrument a permis d'introduire les thèmes qui ont par la suite été abordés et approfondis lors des entrevues semi-dirigées.

L'analyse des données obtenues avec ces outils a permis l'élaboration du schéma d'entrevue (voir annexe V) qui contient des questions semi-structurées (questions ouvertes et fermées) (Fortin, Côté, et Filion, 2006) ainsi que des sous-questions. Pour parvenir à construire un outil qui nous permettrait d'approfondir ces sujets, nous avons d'abord

regroupé les différents énoncés se rapportant à chacun des thèmes de Gentry et Owen (2004) (attrait, choix, défi et signifiante). Ensuite, nous avons relevé les similitudes et les différences dans les réponses obtenues. Par exemple, en ce qui concerne le défi, la majorité des participants a répondu être en accord avec les énoncés du questionnaire. Par contre, leurs réponses étaient plus partagées pour les énoncés concernant les choix. Nous avons également relevé les ressemblances et les différences entre les deux matières scolaires choisies (français et mathématiques). Avec ces données, nous avons donc élaboré un schéma d'entrevue qui nous a permis de connaître les perceptions des élèves à haut potentiel intellectuel des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé. Les items adaptés de l'outil de collecte de données SPOCQ ont été le point de départ de l'élaboration des questions du schéma d'entrevue; s'y sont ensuite greffées des questions d'approfondissement pour identifier et préciser les perceptions des adolescents HPI rencontrés. Ainsi, un cinquième thème a été ajouté aux thèmes initiaux lors de l'élaboration du schéma d'entrevue. Il s'agit d'un thème plus global portant sur la perception des élèves HPI des pratiques d'enseignement les plus efficaces. Conséquemment, le schéma d'entrevue a été divisé en cinq parties: six questions portaient sur l'attrait, quatre sur les choix, cinq sur le défi, trois sur la signifiante et deux sur les pratiques d'enseignement.

### **3.3.2 Les entrevues semi-dirigées**

Le choix de l'entrevue semi-dirigée comme mode de constitution des données a été considéré, car cette recherche s'inscrit, comme mentionné précédemment, dans le cadre d'un paradigme interprétatif. De plus, selon Savoie-Zajc (Gauthier, 2009), bien que les buts de l'entrevue semi-dirigée soient multiples, on identifie ceux-ci comme visant l'explication, la compréhension, l'apprentissage et l'émancipation.

La chercheuse a donc tenté d'amener le participant à décrire son expérience scolaire et son savoir (explication). Elle a également cherché à comprendre ses perceptions des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé (compréhension). Les participants et la

chercheure ont aussi appris à échanger et s'ajuster pour s'assurer d'une compréhension commune du phénomène à l'étude, les pratiques d'enseignement en milieu défavorisé (apprentissage). Finalement, des réflexions pourraient émerger des questions abordées par les interlocuteurs pendant les entrevues. De ces réflexions découleront vraisemblablement des prises de conscience et des transformations (émancipation).

De plus, la chercheure a préféré interviewer des adolescents HPI fréquentant des écoles en milieu défavorisé, lors des entrevues semi-dirigées, car elle y enseigne en quatrième et cinquième secondaire depuis plus de vingt ans. Ce groupe d'âge (15 à 17 ans) lui est donc familier. De plus, plusieurs chercheurs ont souligné que les attitudes, les opinions et les perceptions des élèves HPI à l'égard des pratiques d'enseignement sont rarement sollicités (Dobron, 2011; Fox, 2012; Kern, 2012).

Il est important de mentionner que les instruments de collecte de données (le questionnaire et le schéma d'entrevue semi-dirigée) ont été préalablement testés auprès d'adolescents à haut potentiel intellectuel qui n'ont pas participé à la recherche par la suite. Le nombre d'adolescents nécessaire à cette validation a varié en fonction de la compréhension des consignes et du contenu de chaque outil. Par exemple certains énoncés ou questions ont dû être légèrement changés ou précisés. Ainsi, quatre élèves ont validé les questionnaires et trois autres le schéma d'entrevue semi-dirigée.

### **3.4 COLLECTE DE DONNEES**

Le processus de collecte de données s'est effectué en cinq temps. D'abord, il y a eu une rencontre avec le directeur des ressources éducatives de la Commission scolaire de la Côte-du-Sud. Lors de cet entretien, nous lui avons présenté notre projet de recherche. À la suite de cette rencontre, le projet de recherche a été exposé aux directions d'écoles secondaire de la Commission scolaire, la recherche leur a donc été expliquée et la collaboration de ces derniers a été demandée. Le contenu du certificat d'éthique,

préalablement obtenu, y a également été présenté. Les directions d'école ont, quant à elles, demandé la contribution de leur équipe école pour sélectionner les élèves répondant aux caractéristiques recherchées. Elles ont d'abord demandé à l'équipe école de déterminer, à partir des relevés de notes du ministère, quels élèves de cinquième secondaire se retrouvaient au 95 rang centile suite à la passation des épreuves uniques d'histoire, de mathématiques et de science. Ensuite, elles ont demandé aux enseignants de ces élèves de compléter le questionnaire d'observation élaboré par le gouvernement de l'Alberta (annexe II) que la chercheuse leur avait fourni. Ces données ont permis à la chercheuse de valider la sélection des participants. La troisième étape a consisté à prendre contact avec les élèves ayant été sélectionnés par les directions et les enseignants concernés. Dans leur milieu, soit les différentes écoles secondaires, les buts de la recherche ont été brièvement exposés à chaque participant potentiel tel que suggéré par Savoie-Zajc (Gauthier, 2009). Chaque élève et ses parents ont par la suite signé un formulaire de consentement pour participer à cette recherche (Mongeau, 2008) (voir annexe VI). Lorsque les documents ont été reçus, il a été possible de procéder à la quatrième étape de la collecte. Il est intéressant de noter que tous les élèves sélectionnés et leurs parents ont accepté de participer à notre projet de recherche. L'étape subséquente consistait à faire compléter les questionnaires. Les élèves de chacun des établissements les ont remplis individuellement, mais en simultanément, et ce, en présence de la chercheuse. Cette quatrième étape a ainsi servi de levier à la dernière phase de la collecte de données, soit la réalisation des entrevues semi-dirigées à l'aide du schéma d'entrevue préalablement établi. Le schéma d'entrevue contenait majoritairement des questions ouvertes, car elles permettent au participant de répondre comme il le veut (Fortin et al., 2006). Ces questions étaient assorties de sous-questions et d'exemples permettant de mieux cerner celles-ci. Chacun des participants a été interviewé individuellement par la même chercheuse dans son milieu scolaire. Les entrevues ont été enregistrées numériquement pour faciliter la transcription des données.

### 3.5 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNEES

L'analyse qualitative se définit, selon Mongeau (2008, p. 101), comme « un processus de reformulation du modèle initial pour mieux comprendre les processus, liens et interactions entre les éléments structurants de la problématique étudiée ». La chercheuse tente donc de découvrir des liens à travers les faits accumulés et veut donc saisir le sens des données recueillies (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cependant, une analyse dite de logique inductive modérée a guidé le processus de l'analyse – l'influence du cadre théorique étant indéniable. En effet, l'interprétation et l'analyse des résultats sont directement liés aux thèmes étudiés (attrait, choix, défi, signifiante), aux pratiques d'enseignement et aux caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel tels que définis dans le cadre théorique.

Dans cette optique, la chercheuse a procédé à une réduction des données. Pour ce faire, à la lecture des notes et à l'écoute des verbatim obtenus, elle a tenté de connaître les perceptions qu'ont des adolescents HPI des différents thèmes de l'objet d'étude tels que définis par Mucchielli (2009); chaque perception devenant une ou plusieurs unités de sens selon sa nature. L'opération de codification a aussi été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitatives NVivo 10. Ainsi, la thématisation du corpus, en lien avec l'objectif de recherche, a pris forme (Mongeau, 2008). Il faut cependant préciser que la liste des sous-thèmes a été modifiée en cours d'analyse; le processus n'étant pas linéaire. Par exemple, certains sous-thèmes ont été regroupés ou ont été modifiés en fonction de leur récurrence ou de leur contenu convergent. Au final, cinq thèmes ont été codés soient: attrait, choix, défi, signifiante et pratiques d'enseignement les plus efficaces. De ces cinq thèmes ont découlé vingt-deux sous-thèmes. L'analyse des données a pris fin à la saturation des données tel que précisé par Mongeau (2008, p. 105) « l'opération de réduction des données se termine lorsqu'il y a une saturation, c'est-à-dire qu'elle se termine à la manière des entrevues lorsqu'il ne reste plus d'éléments à classer dans l'un ou l'autre des thèmes retenus ».



## CHAPITRE 4

### PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats de recherche sont présentés dans ce chapitre. Ce chapitre est subdivisé en cinq grands thèmes qui contiennent également des sous-thèmes qui leur sont propres. Cette répartition est la résultante de l'analyse de 636 unités de sens recueillies et réparties de la façon suivante: 179 unités de sens portaient sur l'attrait, 144 unités portaient sur les choix, 134 sur le défi, 126 sur la signifiante et finalement 53 sur les perceptions des pratiques d'enseignement les plus efficaces (voir la figure 4).

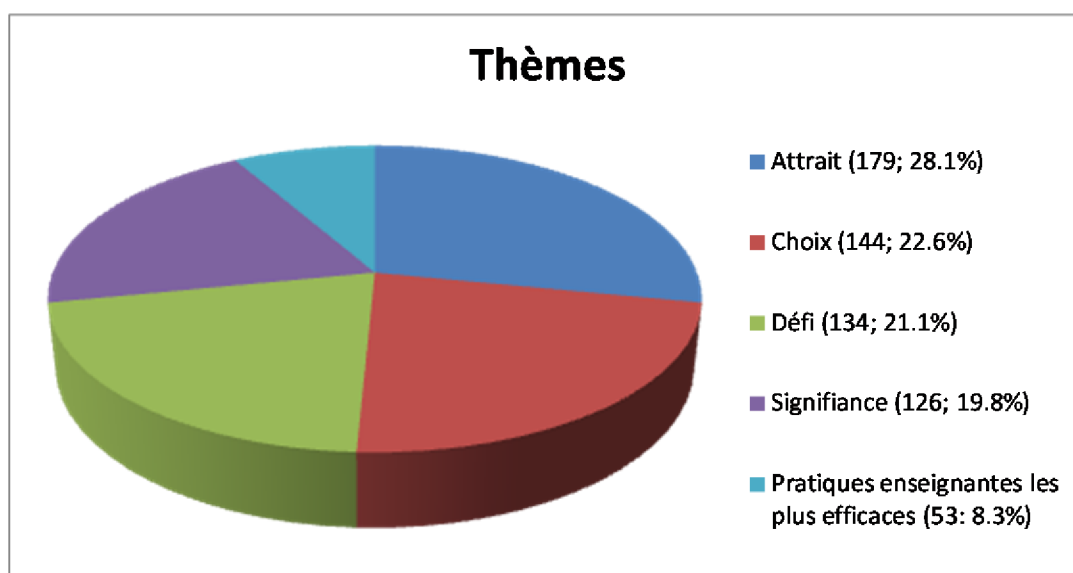


Figure 4 Distribution des unités de sens pour les thèmes retenus.

La codification des unités de sens s'est poursuivie avec la création de sous-thèmes pour chacun des nœuds (thèmes) préalablement créés. En effet, à la suite de la lecture des unités de sens répertoriées sous chaque nœud (thème), et comme il s'agit d'une analyse logique

inductive modérée, différents sous-thèmes ont été créés. Ces derniers émanent directement des sujets discutés à partir du schéma d'entrevue. Subséquemment, les unités de sens de chaque thème ont été classifiées sous chacun des sous-thèmes générés.

#### **4.1 THEMES DE RECHERCHE DE GENTRY ET OWEN**

La codification des données a débuté avec la classification des unités de sens recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Ainsi, la perception des adolescents à haut potentiel intellectuel des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé est décrite et analysée d'abord selon les quatre thèmes de la recherche de Gentry et Owen (2004) (attrait, choix, défi et signifiante).



### 4.1.1 Attrait

Le premier thème analysé fut donc l'attrait. Ce thème a été subdivisé en cinq sous-thèmes soit: un cours intéressant; le goût d'aller en classe; les élèves HPI en classe régulière; le matériel didactique et le questionnement des élèves. Comme mentionné précédemment, 179 unités de sens ont été répertoriées pour cette partie d'analyse. Plus précisément, 63 unités de sens portaient sur le premier sous-thème, 25 unités de sens pour les sous-thèmes deux et trois, et finalement 33 unités de sens pour les deux derniers sous-thèmes (figure 5).

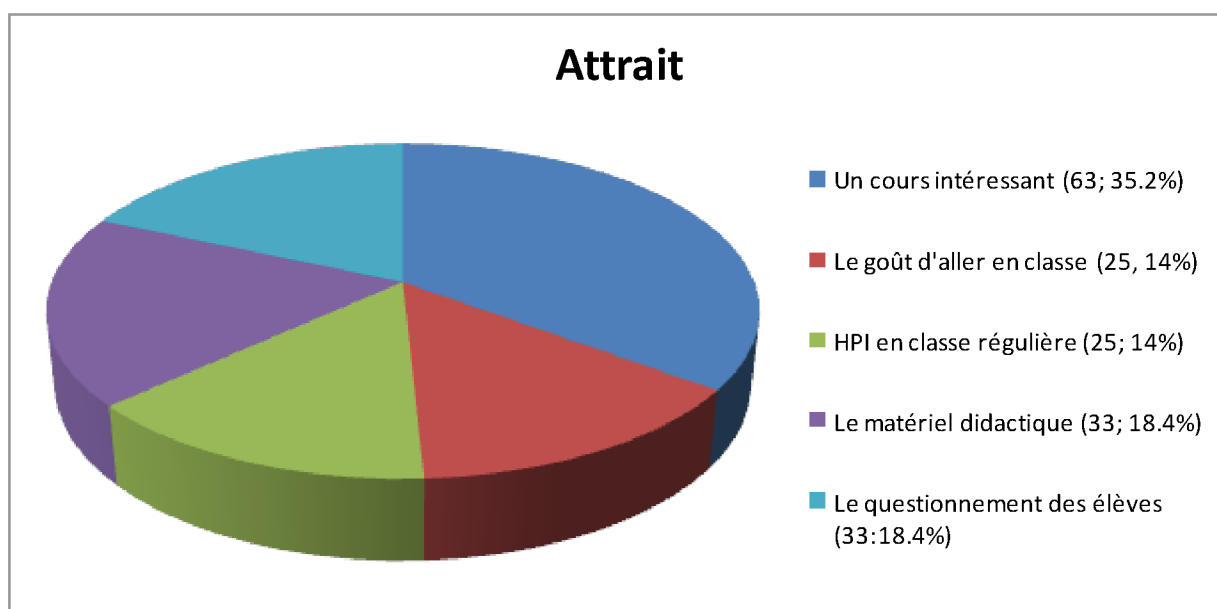


Figure 5 Distribution des unités de sens pour le thème Attrait

#### 4.1.1.1 Un cours intéressant

Les adolescents à haut potentiel intellectuel rapportent majoritairement que l'enseignant, qu'ils nomment « le prof », est l'élément clé d'un cours intéressant. En effet, selon leur perception, ce dernier joue un rôle prédominant. Ils rapportent que sa personnalité, son dynamisme, son enthousiasme et ses interactions avec la classe contribuent significativement à l'attrait du cours. Citons par exemple le participant 9:

*C'est l'animation qui se passe en avant de la classe qui fait en sorte que les élèves sont plus captivés.*

Vient ensuite les notions à apprendre. En effet, les adolescents HPI mentionnent que lorsqu'ils perçoivent être en apprentissage, le cours est intéressant. Plusieurs d'entre eux ont ainsi rapporté que les cours de mathématiques et de sciences étaient les plus intéressants car il y a beaucoup de nouvelles choses à apprendre. La nouveauté dans les apprentissages a été soulevée à quelques reprises. De plus, dans ces matières scolaires, il y aurait, selon eux, une grande quantité de notions à apprendre et de travail à faire (exercices, laboratoires, etc.). Ils ont également précisé que les notions enseignées sous formes plus concrètes ou mises en lien avec l'actualité rendent le cours intéressant.

*Je pense que quand c'est des situations concrètes que c'est le mieux, le plus intéressant, parce qu'on comprend. (Participant 1)*

Les élèves HPI ont également mentionné que l'enseignement par projet rend les cours intéressants. Ils y apprécient notamment la liberté, l'autonomie et la créativité que l'élaboration d'un projet leur confère. Finalement, quelques participants ont souligné que les tableaux interactifs, lorsque bien exploités, peuvent rendre un cours plus attrayant.

#### 4.1.1.2 Le goût d'aller en classe

Qu'est-ce qui donne aux adolescents à haut potentiel intellectuel le goût d'aller en classe? Tout d'abord, plusieurs d'entre eux ont mentionné les résultats scolaires qu'ils y obtiennent. En effet, les notes et leur performance académique influencent leur goût d'aller en classe. Dans les faits, ils perçoivent cette performance comme essentielle pour l'obtention de leur diplôme d'études secondaire mais également comme une nécessité pour l'avenir; plus particulièrement pour les études postsecondaires, comme le rapporte le participant 7:

*C'est surtout pour l'avenir, avoir mes études, pouvoir continuer au CEGEP. C'est surtout pour avoir le diplôme qui dit que je peux aller plus loin.*

Ce désir d'aller plus loin, ils l'ont tous mentionné. Effectivement, tous les participants ont déclaré vouloir poursuivre des études de niveau collégial et/ou universitaire.

Ce qui vient au deuxième rang des éléments reliés au goût d'aller en classe porte sur cette soif d'apprendre. Les élèves à haut potentiel intellectuel aiment apprendre.

*J'aime ça apprendre. (participant 4)*

*J'aime apprendre de nouvelles choses. (participant 11)*

Certains d'entre eux vont même jusqu'à dire qu'ils aiment l'école.

Finalement, le dernier élément qu'ils ont indiqué comme pouvant influencer leur goût d'aller en classe est l'intérêt qu'ils portent à la matière. En effet, si le contenu du cours les intéresse, ils seront davantage attirés par ce dernier.

#### 4.1.1.3 HPI en classe régulière

Tous les élèves à haut potentiel intellectuel rencontrés dans le cadre de cette recherche étaient intégrés en classe régulière. Lorsque questionnés concernant les pratiques d'enseignement, les élèves HPI ne perçoivent aucune intervention pédagogique s'adressant spécifiquement à eux. Par contre, ils notent que certains enseignants comprennent assez bien leur facilité d'apprentissage et respectent leur rythme de travail. Ainsi, quelques enseignants leur permettent de lire lorsqu'ils ont terminé le travail ou ils les laissent avancer plus rapidement. Par contre, quelques participants ont mentionné qu'ils percevaient que certains enseignants étaient moins outillés à travailler avec eux qu'avec les élèves en difficulté. Par exemple, le participant 9 nous indique que:

*Ils prennent pour acquis que eux autres (élèves HPI) ont compris. Ils se concentrent sur les personnes qui ont de la difficulté mais c'est normal. C'est pas une priorité pour les enseignants.*

Le participant 11 a également souligné cette perception en affirmant que:

*Dans le fond, eux autres qui ont de la difficulté; on les aide plus mais qu'est-ce qu'on fait avec le monde qui a de la facilité? On les laisses-tu faire? On dirait qu'ils savent moins comment agir avec nous je trouve.*

Cependant, lors des questions d'approfondissement sur le sujet, certains participants nous ont souligné que parfois, ils restaient à la fin des cours pour poser des questions plus particulières sur la matière abordée en classe et leurs enseignants répondaient volontiers. S'ils avaient des questions un peu plus poussées, les enseignants leur répondaient individuellement un peu plus tard dans le cours. Ils aimeraient toutefois que les enseignants leur proposent davantage de défis, par exemple étudier des notions un peu plus compliquées ou des exercices supplémentaires à faire. Ainsi, ils pourraient aller un peu plus loin.

#### 4.1.1.4 Matériel didactique

D'entrée de jeu, lorsque le matériel didactique est devenu le sujet à discuter, les élèves HPI ont parlé des manuels scolaires et des cahiers d'activités qu'ils utilisent en classe. Concernant ces derniers, ils sont tous d'accord pour affirmer que les cahiers d'activités utilisés pour enseigner les langues, français et anglais sont très répétitifs. Ils perçoivent les activités y étant présentées comme traitant des mêmes notions depuis la première secondaire. Ils n'y voient que très peu d'approfondissement. Pour ces mêmes matières, les manuels ne sont pas attrayants. Ils sont, selon les participants, vieux et souvent trop gros à transporter. Cependant, les manuels utilisés en mathématiques et en sciences (chimie, physique) reçoivent des commentaires plus positifs. En effet, les adolescents HPI les trouvent plus clairs et plus récents. Ils précisent que ceux-ci présentent la matière en contexte et parfois en lien avec la vie de tous les jours. Par exemple:

*En math, quand je fais des numéros, il y a souvent un petit encadré au côté qui met ça en contexte avec quelque chose de la vie, comme sur l'espace. (Participant 11).*

En plus des manuels et des cahiers d'activités, les élèves ont beaucoup parlé des nouvelles technologies. Ils considèrent celles-ci comme de bons outils d'apprentissage. Ils croient que comme la technologie est partie intégrante de leur mode de vie, celle-ci devrait être plus présente en classe. Cependant, ils précisent qu'elle ne doit pas devenir omniprésente comme le souligne le participant 5:

*Les manuels, c'est pas intéressant mais il y a quand même des choses intéressantes comme les Smartboard qu'on a en classe. Ça, c'est intéressant, puis ça fait une différence. Oui, mais en même temps, l'électronique, les iPad, utiliser ça, je serais pas d'accord.*

Finalement, les élèves HPI interviewés apprécient quand les enseignants intègrent au matériel qu'ils utilisent des éléments qu'ils ont eux-mêmes élaborés, qui sont en lien avec le contenu du manuel et qui leur permettent d'aller plus loin.

#### 4.1.1.5 Questionnement des élèves

Avant tout, les enseignants répondent aux questions des élèves. C'est ce qu'affirment tous les élèves HPI qui ont participé à cette recherche. Il faut cependant préciser le tout. En effet, les élèves sont formels; lorsque les questions sont en lien avec le contenu de leur cours, les enseignants y répondent toujours. Ils sont très réceptifs et ils y consacrent beaucoup de temps.

*Il y a pas d'enseignant ici qui laisserait un élève dans le doute ou l'incompréhension. (participant 3)*

*Nos questions, ils y répondent correctement. Elles sont toutes importantes. Comme ils (les enseignants) disent, il n'y a pas de questions idiotes. (participant 8)*

Par contre, la perception des élèves HPI sur la place du questionnement non lié directement avec le contenu d'un cours est plus mitigée. Ainsi, lorsque questionnés sur la possibilité qu'un questionnement sur un sujet plus ou moins lié avec la matière devienne l'objet d'un cours, les participants ne sont effectivement pas tous du même avis. Un sujet X, provenant d'un questionnement d'un ou des élèves, ne pourrait, selon plusieurs participants, devenir le contenu d'un cours complet. Certains affirment que ce ne serait pas possible car le programme est trop chargé ou il y a trop de matière à apprendre. Peu d'entre eux rapportent avoir déjà vécu l'expérience, sauf peut-être dans quelques cours comme Éthique et culture religieuse ou Monde contemporain. Cependant, quelques participants croient qu'une partie de cours pourrait y être consacrée.

*Ça serait possible des fois, peut-être pas tout le cours, mais des fois un élève pose une question et le prof trouve ça intéressant, c'est déjà arrivé, on passe une bonne partie du cours à parler de cette question là. (participant 7)*

*L'enseignant prévoit de faire un cours comme ça, mais je pense que le cours peut dévier sur le questionnement, mais ça deviendra pas le principal du cours. (participant 9)*

### 4.1.2 Choix

Le deuxième thème analysé dans le cadre de cette recherche porte sur les choix. Pour cette partie d'analyse, 144 unités de sens ont été répertoriées et classées dans trois sous-thèmes. Le premier concerne les choix offerts aux élèves et compte 96 unités de sens. Le deuxième sous-thème retenu examine l'influence des choix sur l'apprentissage à partir de 17 unités de sens et le dernier sous-thème traite des choix désirés en examinant 31 unités de sens. La figure 6 présente la répartition des sous-thèmes.

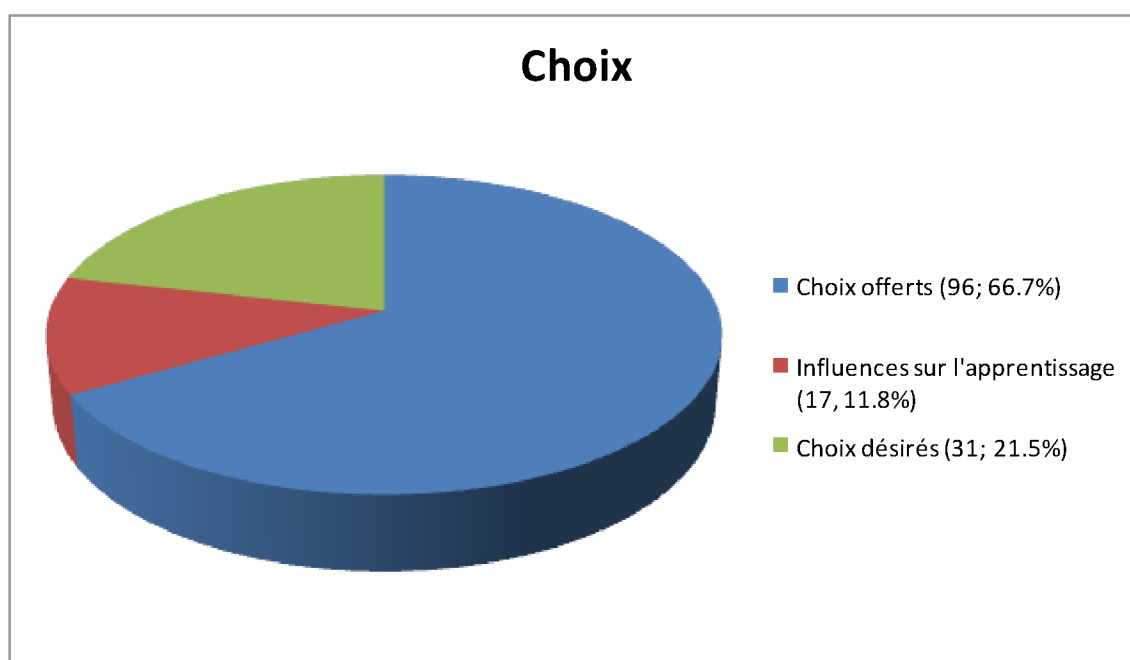


Figure 6 Distribution des unités de sens pour le thème Choix.

#### 4.1.2.1 Choix offerts

Les élèves HPI rencontrés dans le cadre de cette recherche ne perçoivent pas, au premier abord, avoir de choix offerts en classe. En effet, certains d'entre eux ont spontanément répondu ne pas avoir aucun choix. Par contre, lorsque le sujet a été approfondi à l'aide d'exemples, les réponses obtenues étaient parfois en contradiction avec cette première perception.

D'abord, concernant les exercices à faire en mathématiques, les participants ont répondu avoir le choix du nombre d'exercices à compléter. Dans les faits, les enseignants leur indiquent les exercices à faire mais ils décident lesquels ils feront et combien ils ont besoin d'en faire et ce en fonction de leur niveau de compréhension. Cependant, en ce qui concerne le moment consacré à la réalisation de cette tâche, la majorité des répondants ont dit qu'ils faisaient les exercices après avoir vu la théorie. Pratiquement, les enseignants présentent la théorie et les élèves font ensuite les exercices. Cette séquence est très rarement remise en question. Lorsqu'il a été question de résolution de problème, toujours en mathématiques, les adolescents HPI ont rapporté avoir des choix. Ils peuvent en effet choisir la méthode qu'ils préfèrent pour solutionner les problèmes qui leur sont assignés et ce autant pendant la partie pratique que pendant les évaluations; tel que rapporté par les participants 5 et 6:

*En mathématiques, c'est l'exemple qu'on peut donner, il y a plusieurs choses qu'on peut faire qui nous amènent à la même réponse. On n'a jamais une méthode d'imposée. On change à chacun notre manière de faire, notre méthode de faire. (participant 5)*

*Dans le fond, souvent notre enseignant nous présente la méthode théorique mais tous les moyens sont bons quand même pour y arriver en autant que tes démarches soient claires et que ce soit valide mathématiquement. (participant 6)*



Les mathématiques sont donc perçues, par les élèves HPI, comme une matière où quelques choix sont possibles. Qu'en est-il pour le français? Est-ce qu'ils perçoivent avoir plus de choix?

Le français est effectivement perçu comme un matière où plus de choix sont possibles. D'abord, les participants ont affirmé pouvoir choisir le sujet d'un exposé oral ou d'une recherche, bien que parfois ils doivent choisir parmi quelques sujets prédéterminés par l'enseignant.

*Comme là on fait un débat, on pouvait choisir notre sujet. Il y avait l'avortement, le permis de conduire à seize ans, le droit de vote... On a quand même une liberté. C'était pas un choix imposé. En français, notre sujet, on peut souvent le choisir. (participant 11)*

*Souvent, ils donnent un grand thème puis on choisit là-dedans. (participant 10)*

Concernant la lecture, toujours dans les cours de français, les élèves HPI nous ont précisé qu'il y a parfois des lectures obligatoires; ce qui diminue les choix surtout lorsqu'un travail de compréhension y est rattaché. Par contre lorsqu'une lecture devient le sujet d'un exposé, d'une critique ou d'une recherche, les élèves peuvent choisir le livre qu'ils veulent exploiter. Certaines restrictions peuvent cependant avoir été établies par l'enseignant et ainsi restreindre ou guider les choix des élèves.

*En français, c'est des lectures libres. T'arrives avec ton roman que tu as lu. Dans le fond, il y a des barèmes de nombre de pages. C'est toi qui choisit puis le prof l'approuve. (participant 2)*

Pour la présentation des travaux ou des exposés, les élèves HPI interviewés ont rapporté n'avoir que très peu de choix. Ils doivent habituellement suivre les consignes des enseignants. Parfois, ils ont la possibilité d'utiliser différents supports, par exemple des affiches ou une présentation PowerPoint pour les exposés oraux.

Finalement, en ce qui concerne le travail d'équipe, les participants ont déclaré avoir cette option dans plusieurs cours. Les enseignants leur offrent cette alternative et ils

l'apprécient. Certains d'entre eux choisissent parfois de travailler seuls cependant, pour différentes raisons:

*J'me rappelle que quelques fois, je l'ai fait tout seul parce que c'était plus pratique. On n'avait pas nécessairement le temps de se rencontrer pour le faire en équipe. On l'a fait tout seul. C'est mieux des fois d'avoir le choix, de même. (participant 1)*

*Les élèves choisissent parfois selon leur compréhension. (participant 3)*

*Dans plusieurs cours, on peut travailler en équipe, mais moi je préfère travailler seul. Je trouve que ça va plus vite. (participant 11)*

#### **4.1.2.2 Influences des choix sur l'apprentissage**

Selon les adolescents HPI, les choix qui leur sont offerts ont une influence sur l'apprentissage. Tout d'abord, ils ont mentionné que les choix pouvaient rendre leurs apprentissages plus intéressants. Ils croient, en effet, que s'ils ont fait le choix, par exemple, du sujet de leur exposé, ils voudront se renseigner davantage sur celui-ci et ils mettront plus d'efforts. Certains précisent que les choix leur permettent d'aller plus loin; de dépasser leurs limites et conséquemment d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Les participants ont également indiqué que les choix leur permettent de travailler en fonction de leurs besoins ou de leur style d'apprentissage.

*Il y en a qui apprennent en écoutant; il y en a qui apprennent en le faisant. Moi, j'apprends mieux en le faisant par moi-même, quand je découvre par moi-même. (participant 8)*

Les élèves HPI interviewés perçoivent aussi les choix comme une façon de développer leur autonomie et leur sens des responsabilités. De plus, ils ressentent un certain sentiment de liberté lorsqu'ils ont la possibilité de faire des choix. Ils se disent finalement plus motivés à aller en classe ou à accomplir certaines tâches; comme l'ont précisé les participants 2 et 8.

*Tu te sens plus libre un peu de ce que tu peux faire pis ça donne une motivation de plus d'aller en cours.(participant 2)*

*C'est sûr que ça motive. Comme en français pis en anglais, le choix du livre, ça nous motive à le lire et si on aime ça, c'est sûr qu'on va continuer à le lire.(participant 8)*

#### **4.1.2.3 Choix désirés**

La majorité des choix désirés par les adolescents HPI concernait le contenu des cours. En effet, ils aimeraient que ces contenus soient sélectionnés en fonction de leur pertinence. Ils souhaiteraient approfondir davantage la matière importante pour l'évaluation ou ce qui pourra leur être utile plus tard dans la vie. Ils ont également mentionné qu'il serait intéressant que le contenu des cours soit lié davantage à l'actualité.

*Mettons la situation en Ukraine, mettons prendre un cours ou deux juste là-dessus vu que c'est quelque chose qui nous touche en ce moment. Ça pourrait être intéressant; un genre de choix qui serait intéressant. Au lieu de nous présenter un vieux conflit au Darfour qui date de plusieurs années, mais pourquoi qu'on pourrait pas se concentrer sur un conflit qui nous touche actuellement? (participant 6)*

*Si ils pouvaient nous montrer des choses qui nous préparent vraiment plus à la vie. (participant 7)*

Un autre choix exprimé concernait la classe. Certains élèves ont manifesté le souhait d'avoir de plus petits groupes; d'être moins nombreux. Ceci leur permettrait de questionner davantage l'enseignant et d'avoir plus de temps avec celui-ci. Finalement, ils se sont exprimés sur la présentation des travaux. Ils aimeraient avoir un peu plus de choix dans ce domaine. Ils aimeraient pouvoir remettre leur travaux selon leur habiletés, comme l'ont expliqué les participants 2 et 6:

*Ça pourrait être intéressant de choisir la manière que tu veux le présenter. Si toi, tu sais que tu es meilleure à présenter à l'avant qu'à écrire des textes... tu peux juger. Si quelques fois t'es moins stressée d'écrire un texte que d'être en avant, ça peut être intéressant. (participant 2)*

*J'aime mieux les exposés en temps réel. Des fois choisir... Tandis que d'autres en avant ils sont pas capables de parler, fait que peut-être que pour eux, ça serait mieux d'être en vidéo. Moi, ça serait un genre de choix dans la manière de présenter notre travail. Moi, j'aimerais ça. (participant 6)*

### 4.1.3 Défi

Le troisième thème analysé porte sur les défis. 134 unités de sens ont été traitées dans cette section du chapitre quatre. 19 unités de sens portaient sur le sous-thème de la définition d'un défi intellectuel tandis que 32 unités de sens soutenaient les perceptions des adolescents HPI à propos de matières à défi intellectuel. Le sous-thème sur les groupes homogènes a été analysé à partir de 19 unités de sens et celui sur l'ennui en classe à partir de 29 unités de sens. Finalement, les sous-thèmes concernant l'enrichissement et l'augmentation du défi intellectuel ont été explorés à partir de 18 et 17 unités de sens respectivement. (Figure 7)

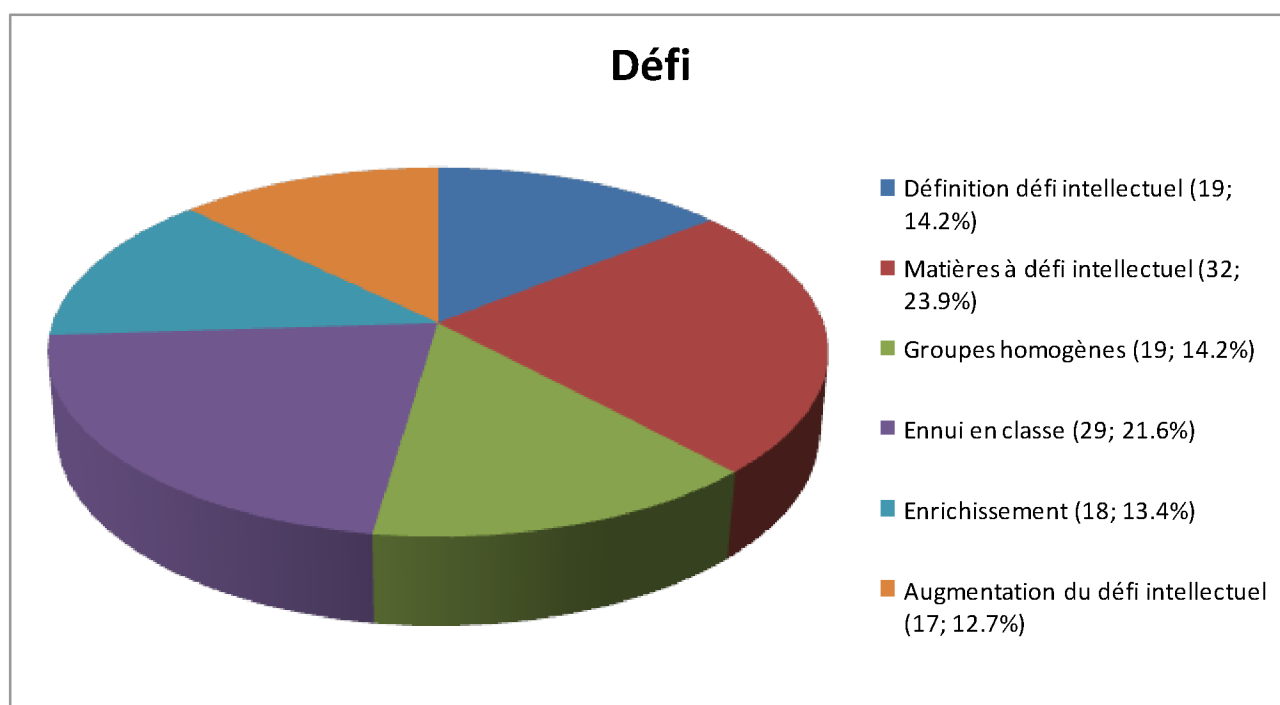


Figure 7 Distribution des unités de sens pour le thème: Défi

#### 4.1.3.1 Définition d'un défi intellectuel

Qu'est-ce qu'un défi intellectuel pour un adolescent à haut potentiel intellectuel? Tout d'abord il s'agit de « quelque chose qu'on n'est pas sûr d'être capable de faire avant de le commencer », (participant 1). Cette notion de capacité a été mentionnée par plusieurs participants. Ils ont, au départ, la perception de ne pas être en mesure de réussir facilement la tâche.

Le terme de la réussite a souvent été associé à leur définition d'un défi intellectuel ainsi que celui de la difficulté d'accomplissement.

*C'est comme un objectif que tu te fixes et il faut que tu réussisses. (participant 7)*

*Un défi intellectuel, selon moi, c'est quelque chose qui n'est pas facile à réaliser. Par exemple, un gros problème de math. Tu sais que tu peux te tromper plusieurs fois. Tu vas peut-être être obligé de recommencer, mais avec beaucoup d'efforts tu vas être capable de réussir. (participant 6)*

Les élèves HPI ont ainsi souligné la nécessité de faire un effort pour relever un défi intellectuel. De plus, ils ont précisé qu'ils devaient prendre un certain temps pour réaliser la tâche assignée mais aussi réfléchir sur « le comment » y parvenir. Ils ajoutent devoir être concentrés et parfois devoir faire quelques essais avant d'obtenir la bonne réponse ou compléter l'exercice. Certains participants ont mentionné devoir mobiliser leurs différentes compétences pour parvenir à leur fin comme l'a dit le participant 11:

*C'est ça pour moi un défi d'aller chercher tes connaissances les plus profondes même si c'est en secondaire un que tu l'avais vu. Un défi c'est quelque chose qui touche à plein de connaissances qu'il faut inter-relier dans le fond. (participant 11)*

#### 4.1.3.2 Matières à défi intellectuel

Certaines matières scolaires sont perçues par les adolescents à haut potentiel intellectuel comme représentant un défi plus important que d'autres. En effet, plusieurs élèves interviewés ont indiqué que les cours de mathématiques, de par leur contenu, sont des défis intellectuels. À chaque cours, de nouvelles notions sont enseignées et cette nouveauté est synonyme de défi selon eux. La compréhension nécessaire à tous ces apprentissages caractérise également ce cours. Par contre, ceci ne fait pas l'unanimité. En effet, certains élèves HPI questionnés ont dit ne pas avoir de défi ou un très petit défi en mathématiques.

*Défi en mathématiques... j'ai aussi de la facilité en mathématiques, fais que... c'est pas du nivellement par le bas mais il faut que tu t'ajustes, faut que tu t'assures que toute la classe comprenne. Moi, j'comprends pas mal tout de suite mais il y en a que ça leur prend pas mal d'explications. C'est normal. Le défi n'est pas toujours là. (participant 2)*

*C'est un défi intellectuel mais il n'est pas très gros. (participant 9)*

Par contre, en ce qui concerne le français, la majorité des participants s'entendent pour dire que les cours de français ne représentent pas un défi intellectuel. La principale raison évoquée est qu'il y a beaucoup de répétitions. Dans les faits, ils n'ont pas le sentiment d'être en apprentissage mais plutôt de revoir ce qu'ils ont déjà appris depuis leur entrée au secondaire. Par contre, les élèves HPI ont indiqué qu'un petit défi peut apparaître lorsqu'ils sont en situation d'écriture. L'orthographe est ce qui représente le principal défi quand ils doivent écrire un texte comme l'ont mentionné les participants 1 et 4.

*Défi de faire un texte, un gros texte avec les fautes pis toute, c'est un autre type de défi. (participant 1)*

*Le texte argumentatif, on a commencé en secondaire trois, mais quand tu as compris en secondaire trois, c'est pas un gros défi d'en faire un en secondaire cinq. Faut juste que tu fasses plus de mots, moins de fautes. (participant 4)*

Concernant les autres matières scolaires, seulement les sciences, la chimie et la physique ont été mentionnées comme des défis intellectuels potentiels par les participants.

### 4.1.3.3 Groupes homogènes

Les élèves de cinquième secondaire ont la possibilité d'avoir différents cours de mathématiques soient les mathématiques Sciences Naturelles (SN), Technico science (TS) ou Culture, société et technique (CST). Les élèves choisissent le cours qu'ils désirent en fonction de leur capacité et leur façon d'apprendre. Leur choix est par la suite approuvé par leur enseignant ou un membre du personnel responsable de l'inscription. Les adolescents HPI rencontrés dans le cadre de cette recherche avaient tous le cours de mathématiques SN à leur horaire. Lors des entrevues, ils ont été questionnés sur la possibilité que soient offerts différents niveaux de cours de français comme c'est le cas en mathématiques. À l'exception d'un participant, les adolescents à haut potentiel intellectuel interviewés ont répondu qu'ils seraient favorables à ce type de regroupement pour l'apprentissage du français.

En effet, les adolescents à haut potentiel intellectuel croient que ce serait une avenue intéressante car elle permettrait d'abord de respecter la capacité de chaque élève en plus de respecter son rythme d'apprentissage. Ils ont précisé que les élèves qui éprouvent des difficultés ont des besoins qui leur sont propres tout comme ceux qui ont plus de facilité. Ce regroupement homogène pourrait donc avoir des avantages pour les deux partis, comme l'ont indiqué les participants 2 et 10.

*Je trouve que ça pourrait être intéressant. Ceux qui ont de la difficulté, ils seraient dans une classe, justement où on voit les bases et ceux qui ont de la facilité, ils peuvent pousser pis ça pourrait être le défi. Diviser les classes, je trouve que ça pourrait être vraiment intéressant. (participant 2)*

*Ben ceux qui ont de la difficulté, ils pourraient se faire expliquer la matière pis avancer moins vite. Parce que là nous, on perd un petit peu notre temps des fois. Des fois, on a fini pis on attend. On pourrait faire d'autres choses en attendant. C'est comme du temps perdu. On gagnerait du temps, je pense, en séparant les classes. (participant 10)*

Effectivement, certains participants ont indiqué qu'ils vivaient des pertes de temps considérables à attendre que les autres élèves terminent un travail ou à revoir des notions



qu'ils maîtrisent. Ils préféreraient consacrer ce temps à apprendre autres choses ou à approfondir certaines notions.

Finalement, le seul participant ayant une opinion différente des autres a expliqué que le fait de côtoyer des gens qui ont de plus de facilité ou moins de facilité apportait quelque chose à chaque individu et c'est la raison qui justifiait sa position.

#### 4.1.3.4 Ennui en classe

L'ennui guette l'élève HPI. Comment les enseignants font-ils pour l'éviter ou que pourraient-ils faire? Voici les deux principaux thèmes qui ont été discutés pendant cette partie des entrevues semi-dirigées. Tout d'abord les participants perçoivent les pratiques d'enseignement comme étant le moyen le plus susceptible d'éviter l'ennui en classe. Les enseignants, de par leur façon d'enseigner, contribuent directement à l'engagement des élèves. De plus, certains petits gestes posés ou attentions personnalisées peuvent faire une différence, comme le mentionnent les participants 5 et 6.

*Je pense qu'ils (enseignants) essaient de mettre leur ton et de mettre de l'humour aussi dans leur enseignement. C'est plus le "fun" d'écouter quelqu'un qui dit des "jokes" de temps en temps. Tu as plus envie de suivre. Ils essaient de rendre ça attrayant en utilisant le Smartboard, mettons pour montrer quelque chose. (participant 5).*

*C'est dans les tous petits gestes. C'est dur à expliquer mais c'est vraiment ça. Dans la manière qu'ils nous parlent. (participant 6)*

Les élèves HPI rencontrés ont rapporté qu'un deuxième moyen utilisé par les enseignants pour éviter l'ennui est l'utilisation d'exercices supplémentaires. Ces exercices sont positivement perçus par les participants. Par contre, ils ont précisé que les enseignants ne devraient pas les utiliser à outrance et qu'ils souhaiteraient que ces exercices leur permettent d'aller un peu plus loin.

*Quelque chose de plus poussé. Parce que justement, ceux qui ont fini d'avance, ils ont fini. Ils comprennent. Ils seraient capables probablement.(participant 2)*

*Si elle avait d'autres exercices, je pourrais les faire, mais un moment donné c'est toujours la même chose. (participant 10)*

Finalement, la lecture représente également un moyen pour éviter l'ennui. En effet, plusieurs participants ont indiqué que les enseignants leur permettaient de lire lorsqu'ils avaient fini le travail à faire et que, parfois, certains leur donnaient la permission de s'avancer dans d'autres matières.

#### **4.1.3.5 Enrichissement/Approfondissement**

Le sujet de l'enrichissement fait l'unanimité auprès des adolescents HPI interviewés. En effet, ils s'entendent tous pour dire qu'ils aimeraient avoir de l'enrichissement. Ils perçoivent cette opportunité comme un moyen qui pourrait leur permettre d'exploiter davantage leur potentiel intellectuel. De plus, comme ils en ont la capacité, ils aimeraient pouvoir aller plus loin. Ils précisent cependant qu'ils doivent avoir un certain intérêt pour la matière.

*C'est sûr que ce serait intéressant pour les élèves qui sont vraiment capables. Avoir la chance d'aller plus loin quand tu sais que tu as les capacités pour, et que c'est un cours qui t'intéresse... En plus mieux vaut en savoir trop que pas assez. (participant 7)*

*Si c'est une matière qui m'intéresse, je le ferais mais si c'est une matière que j'aime pas vraiment, je pense que je trouverais ça long. (participant 10)*

*Moi, ça me plairait vraiment beaucoup parce que je sens que je serais capable de le faire. (participant 11)*

Conséquemment, l'approfondissement des différentes notions apprises les interpelle tous.

Deux autres considérants doivent cependant être pris en compte soit: le temps et l'utilité. Ainsi, l'enrichissement est perçu comme pertinent par les élèves à haut potentiel intellectuel lorsqu'ils ont le temps de le faire en classe et non en surplus à la maison et qu'ils voient la signification de celui-ci; comme l'ont mentionné les participants 3 et 9.

*Si ça prend pas trop de temps non plus. Je pense que je prendrais l'enrichissement sans du temps extérieur au cours. (participant 3)*

*Oui, moi je pense que ça serait intéressant. Je ne sais pas sous quelle forme ça pourrait se présenter mais c'est toujours intéressant d'en savoir plus parce qu'un moment donné, on peut toujours s'en servir. (participant 9)*

#### **4.1.3.6 Augmenter le défi intellectuel**

Dans le cadre de cette recherche, les élèves à haut potentiel intellectuel interviewés ont été invités à donner des suggestions aux intervenants pédagogiques pour augmenter le niveau de défi proposé en classe. Leurs suggestions furent très diversifiées.

D'abord, ils ont proposé qu'une plus grande place soit accordée à l'autonomie. Celle-ci pourrait prendre différentes formes, par exemple l'apprentissage autodirigé ou l'apprentissage par projet. Cette autonomie aurait, selon les participants, l'avantage de les préparer à poursuivre leurs études postsecondaires, en plus de leur permettre de mieux assimiler certaines notions.

Ensuite, ils ont suggéré d'avoir des problèmes de mathématiques ou de sciences un peu plus difficiles.

*Pour augmenter les défis intellectuels. La seule chose que je vois c'est peut-être des problèmes plus avancés qu'elle (l'enseignante) nous donne comme défi à résoudre. Le prof de math a fait ça quelques fois cette année. Je me suis amusé à essayer de les résoudre. (participant 8)*

*En donner, plus de défis, dans le fond. Des numéros compliqués. Admettons à la fin du cours, elle (enseignante) nous donne un numéro. Elle nous dit: "essayez de*

*le faire. Ils sont bons ceux qui réussissent à la faire. Si vous le faites, vous allez être correct pour l'examen. Des numéros vraiment durs." (participant 11)*

Les élèves HPI ont également dit que les enseignants pourraient faire des défis de groupe ou de petites compétitions à l'intérieur d'un même groupe. Ainsi, ils pourraient travailler en équipe et essayer de relever le défi lancé par l'enseignant.

Finalement, ils ont parlé de participation à des concours, d'enrichissement et de différenciation pédagogique. Ces suggestions pourraient se réaliser en classe mais aussi en dehors de la classe.

#### 4.1.4 Signifiante

Le quatrième thème analysé dans le cadre de cette étude concerne la signifiante. 126 unités de sens ont été catégorisées selon six sous-thèmes. Le premier sous-thème porte sur les liens explicitement présentés et compte 20 unités de sens. Le deuxième sous-thème, analysé à l'aide de 14 unités de sens, décrit les liens faits par l'apprenant. Le troisième sous-thème observe, quant à lui, la pertinence des liens avec 18 unités de sens. Le quatrième sous-thème traite de l'impact des liens sur l'apprentissage. 26 unités de sens ont été analysées pour cette partie. Les deux derniers sous-thèmes abordent l'utilité des cours aux plans scolaire et personnel avec respectivement 20 et 28 unités de sens voir la figure 8 ci-dessous.

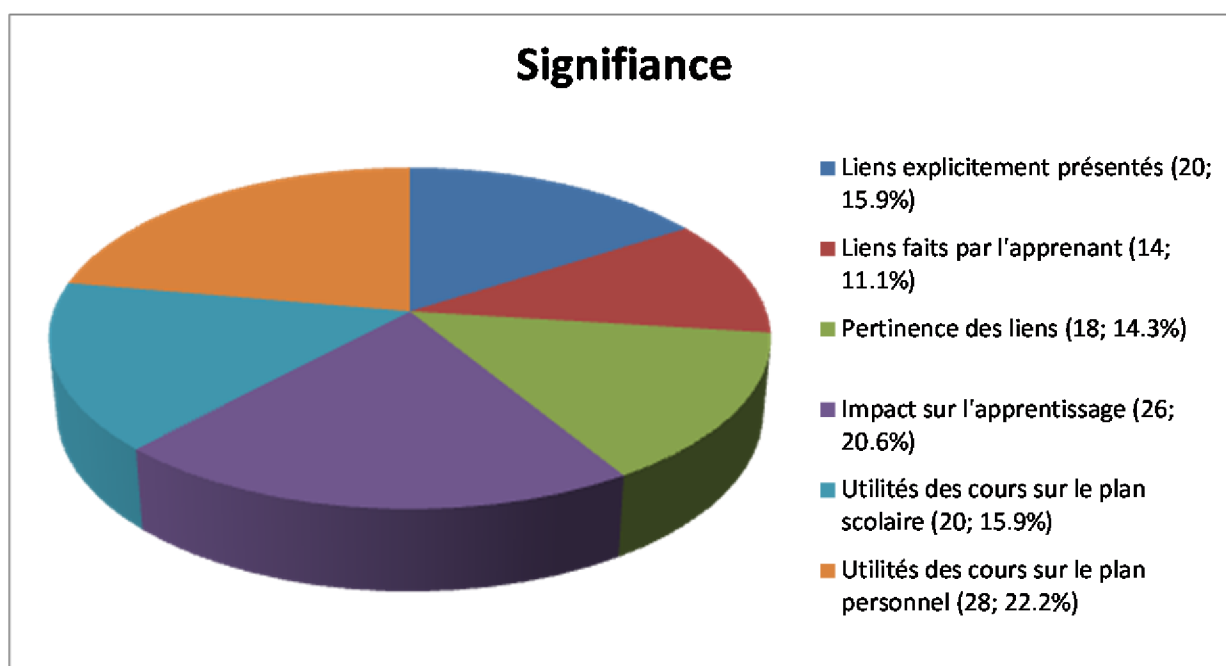


Figure 8 Distribution des unités de sens pour le thème Signifiante

#### 4.1.4.1 Liens explicitement présentés

Les liens entre le contenu des cours et la vie courante sont généralement explicitement présentés par les enseignants. En effet, les adolescents HPI rencontrés perçoivent une véritable volonté des enseignants à expliquer ces liens. Selon les élèves interviewés, ils parviennent à établir des liens dans la majorité des situations. Ils le font de diverses façons.

Premièrement, les enseignants donnent plusieurs exemples de situations où une notion pourrait être appliquée. Les enseignants de mathématiques et de sciences ont particulièrement recours à ce moyen.

*En science, c'est vraiment facile parce que c'est toujours exactement la vie courante. Math, ils font souvent des liens avec la construction, les triangles, les choses comme ça. (participant 4)*

*Comme en mathématique par exemple. On a souvent des problèmes de la vie courante mais intégrés avec des mathématiques, comme les probabilités. On parie tant, on reçoit tant. (participant 12)*

Deuxièmement, les enseignants essaient, selon les élèves HPI questionnés, de faire des liens entre le contenu de leurs cours et des situations problèmes de la vie courante. Par exemple, en chimie, on demandera à l'apprenant de calculer le temps nécessaire pour décélérer si une voiture circule à telle vitesse (participant 12).

Finalement, les enseignants font des liens entre le contenu de leur cours et l'actualité. Ce type de lien est surtout utilisé dans les cours d'histoire et de Monde contemporain.

#### 4.1.4.2 Liens faits par l'apprenant

Les adolescents à haut potentiel intellectuel interviewés perçoivent avoir la capacité de faire des liens entre le contenu de leurs cours et la vie courante. Cependant, ils avouent que c'est parfois difficile. Ils préfèrent nettement que les enseignants leur présentent ces liens. De plus, les élèves précisent qu'ils parviennent à faire ces liens plus facilement dans certaines matières que dans d'autres, comme le soulignent les participants 2 et 6.

*C'est vrai qu'en science c'est pas mal la matière qu'on peut plus (faire des liens). En physique, c'est des phénomènes. La gravité, il y en a partout et on l'associe dans la vie de tous les jours mais plus qu'on pousse, plus qu'on commence à comprendre...comment ça marche l'univers, c'est pas mal intéressant.(participant 2)*

*Ça dépend des matières. Mettons en monde contemporain, c'est plus évident. En math, une certaine fonction, une certaine matière, peut-être que j'y aurais pas pensé de faire le lien mais dans plusieurs matières: français, monde. Je pense que les liens peuvent être faits; les faire tout seul. (participant 6)*

Les participants ont toutefois souligné que ce ne sont pas tous les élèves qui en sont capables. De plus, ils ont mentionné que certaines notions, préalablement apprises et assimilées, sont parfois nécessaires pour être en mesure d'arriver à faire certains liens.

#### 4.1.4.3 Pertinence des liens

La majorité des élèves HPI rencontrés dans le cadre de cette recherche ont affirmé qu'il est pertinent de faire des liens entre le contenu des cours auxquels ils assistent et leur vie de tous les jours. Ils considèrent que lorsque ces liens sont présentés et que les enseignants expliquent en quoi certaines notions leur sont ou seront utiles, ils sont plus intéressés à en apprendre davantage sur le sujet. Ils ont mentionné que ces liens sont nécessaires dans leur apprentissage car ils leur permettent de mieux comprendre les

nouvelles notions qui leurs sont enseignées. De plus, ces liens peuvent devenir des sources de motivation. Voici quelques extraits d'entrevues qui soutiennent ces affirmations:

*Je pense que oui. Faire des liens c'est quand même pertinent. Tu te dis: j'apprends pas ça pour rien. Ça va me servir plus tard. (participant2)*

*C'est sûr que si on sait que ça va nous servir, ça nous motive à l'apprendre. (participant 8)*

*Ça rend ça plus intéressants parce qu'ils savent (autres élèves) qu'ils vont peut-être avoir à l'appliquer dans leur futur métier. (participant 9)*

Par contre, lorsque les élèves à haut potentiel ont été questionnés concernant la nécessité d'établir ces liens en tout temps, ils ont dit que ce n'était pas toujours nécessaire. C'était préférable, mais pas toujours essentiel à leur apprentissage. Ils ont précisé qu'il savaient qu'il était parfois très difficile, voire impossible, de faire des liens entre le contenu des cours et la vie courante. Néanmoins, ils ont dit être capables d'apprendre de nouvelles notions sans liens établis. De plus, certains ont précisé que les enseignants savaient quand il était essentiel ou nécessaire d'expliquer ces liens aux élèves.

*Je pense qu'un moment donné, on n'est pas obligé de relier chaque concept à la vie courante mais laisser ça au bon jugement des enseignants. Ils savent quand faire les liens. (participant 6)*

#### **4.1.4.4 Impacts sur l'apprentissage**

Quels impacts sur l'apprentissage ont les liens faits entre le contenu des cours et la vie courante? Lorsque questionnés à ce sujet, les élèves HPI sélectionnés ont d'abord répondu qu'ils perçoivent ces liens comme des moyens d'aide à l'apprentissage. En effet, les différents liens exposés par les enseignants leur permettent soit de mieux comprendre la matière, soit de mieux se rappeler celle-ci.



*Je trouve que ça peut t'aider à te souvenir. Ça peut t'aider à te le rappeler. Faire des liens ça peut te rappeler. (participant 2)*

*Ça m'aide à me le rappeler et pour l'apprendre, il faut le comprendre. Ça me fait comprendre. En faisant le lien, ça aide à comprendre. (participant 10)*

L'utilisation de ces liens rend également les cours plus intéressants et signifiants comme le souligne le participant 4: « C'est sûr. Quand il n'y a pas de lien, souvent il y a moins d'intérêt ». Les apprenants HPI apprécient particulièrement les exemples concrets qui découlent d'éléments ou de notions parfois plus abstraites ou qui présentent l'utilité de la notion à apprendre. De plus, certains ont précisé que ces exemples facilitent leur apprentissage et celui des autres élèves.

#### **4.1.4.5 Utilité des cours sur le plan scolaire**

Les adolescents HPI participants à cette recherche ont reconnu que les cours qu'ils ont ou ont eus, lors de leurs études secondaires, leur seront utiles s'ils poursuivent des études supérieures, soit au collège (C.É.G.E.P.) ou à l'université. Ils ont cependant précisé que l'utilité des différents cours varie en fonction de leur orientation professionnelle. En effet, pour certains, les cours de chimie et de physique seront utiles car ils étudieront dans un programme pré-universitaire ou technique qui requiert ces cours, par exemple en Sciences nature ou en Techniques de laboratoire.

*Mettons chimie, math, moi je veux m'en aller peut-être bien en médecine, des choses comme ça. Fait que, c'est sûr que ça va m'être utile. (participant 8)*

*Au niveau scolaire certainement parce que si tu t'en vas en science nature, tes cours de chimie et de physique tu vas en avoir besoin. (participant 9)*

Par contre, en ce qui concerne les cours de français et d'anglais, il semble que, selon les participants, ceux-ci seront utiles peu importe le parcours d'études postsecondaires choisi par les élèves.

De plus, quelques élèves HPI questionnés ont souligné que les cours qu'ils ont reçus leur seraient probablement utiles pour exercer leur métier plus tard et que certains cours leur ont permis de développer des méthodes de travail qu'ils pourront également utiliser en exerçant leur métier, par exemple: la résolution de problème. Finalement, la majorité d'entre eux perçoit une utilité à la quasi totalité des cours du parcours secondaire sur le plan scolaire mais aussi sur le plan personnel.

#### **4.1.4.6 Utilité des cours sur le plan personnel**

Comme mentionné précédemment, selon les adolescents HPI rencontrés dans le cadre de cette recherche, les cours qui sont offerts dans le programme de formation de l'école québécoise ont ou auront leur utilité sur le plan personnel. En effet, que ce soit des cours du domaine des langues, de la mathématique, des sciences et technologies, de l'univers social ou autre, ces cours sont ou seront utiles.

De nouveau, ils ont précisé que certaines notions ou certains cours sont cependant plus pertinents que d'autres. De plus, quelques participants ont souligné que ce sont souvent les bases de ces cours qui seront utiles dans la vie de tous les jours; certaines notions étant un peu trop poussées pour être utilisées dans la vie courante.

*Les maths, ça pourrait aider. Mettons, faire une fonction. Tu dis, je pourrais prendre cette fonction là pour calculer ça ou très simplement les pots de peinture. L'aire de ton mur. Sur le gallon, c'est marqué ça couvre tant de mètre carré. Des affaires simples comme ça. (participant 2)*

*C'est rare qu'on va dessiner des vecteurs dans la vie de tous les jours. Dans nos problèmes écrits, c'est souvent des situations qu'on vivra jamais. Les fusées et tout... (participant 10)*

Plusieurs élèves à haut potentiel intellectuel interviewés ont explicitement dit comment chacune des matières à leur horaire leur est ou sera utile dans la vie de tous les jours. Ils ont donné de nombreux exemples d'utilisation de celles-ci. Voici quelques exemples donnés par les participants:

*En français certainement. En math bien ça dépend dans quoi tu t'en vas. Monde contemporain c'est toujours utile de savoir qu'est-ce qui se passe actuellement parce que souvent les gens ne savent pas qu'est-ce qui se passe dans leur pays, dans leur ville ou dans leur province. Je pense que oui, il va y avoir des applications plus tard. (participant 9)*

*Français, ça va m'être utile toute ma vie. Anglais, aussi. Histoire, c'est important d'avoir de l'histoire parce que c'est ça qui nous définit. Éthique aussi parce que je trouve ça important qu'on se pose des questions. (participant 11)*

Finalement, quelques participants ont indiqué que l'acquisition de connaissances, de quelque nature qu'elles soient, a sa raison d'être et qu'elle contribue à développer leur individualité.

#### 4.2 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS EFFICACES

Aux quatre thèmes retenus de la recherche de Gentry et Owen (2004) s'est ajouté un thème portant sur les pratiques d'enseignement les plus efficaces. En effet, lors de la présente recherche, les élèves à haut potentiel intellectuel sélectionnés se sont prononcés sur ce qui définit une pratique d'enseignement efficace et sur les influences de celle-ci sur l'apprentissage. 26 unités de sens ont été analysées pour le premier sous-thème et 27 unités de sens ont été traitées pour le deuxième sous-thème (figure 9).

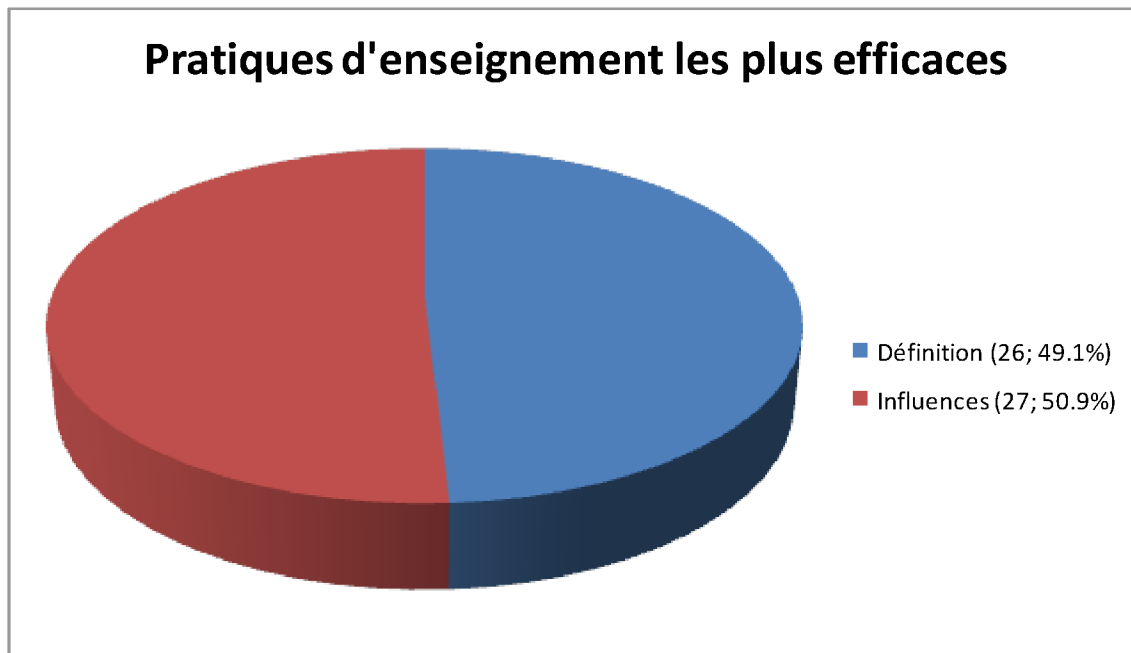


Figure 9 Distribution des unités de sens pour le thème Pratiques d'enseignement les plus efficaces

#### 4.2.1 Définition des pratiques d'enseignement les plus efficaces

Au terme des entrevues, les élèves HPI sélectionnés ont été sollicités pour définir ce qui caractérise les pratiques d'enseignement les plus efficaces. Tout d'abord, plusieurs d'entre eux ont mentionné que les pratiques d'enseignement les plus efficaces se distinguaient de par leur caractère interactionnel et participatif. En effet, les enseignants qui intègrent des interactions enseignants-élèves ou élèves-élèves ou qui encouragent la participation en classe sont plus efficaces, comme le soulignent les participants 1 et 2.

*Je pense que les pratiques les plus efficaces c'est celles qui nous font participer le plus. Si un prof parle en avant pis il y a pas d'interaction avec les élèves; c'est là qu'ils n'écoutent plus. C'est sûr que plus qu'il y a d'interaction mieux c'est; je pense. (participant 1)*

*Les plus efficaces, c'est celles qui, je dirais, qui encouragent la participation des élèves. (participant 2)*

Ce qui caractérise également les pratiques d'enseignement les plus efficaces, selon les adolescents HPI rencontrés, sont les exemples ou les liens à la vie courante utilisés par les enseignants pour illustrer ou présenter une notion à apprendre. Le lien affectif ou la relation interpersonnelle établis entre l'apprenant et l'enseignant peut également contribuer à l'efficacité de la pratique d'enseignement selon certains participants.

*Avoir un lien avec le professeur, ça aide aussi. (participant 3)*

*Je sais pas si c'est une pratique d'enseignement, mais la relation entre les profs pis les élèves, moi je pense que ça joue énormément. Sincèrement, je pense que plus tu as une bonne relation avec ton enseignant, plus l'enseignant est proche de toi, le cours va être intéressant. Je pense que c'est ça la pratique d'enseignement la plus efficace. C'est vraiment de créer un lien unique entre les élèves et les enseignants. (participant 6)*

De plus, les participants ont souligné que les enseignants qui se montraient particulièrement intéressés par leur propre matière étaient plus efficaces ainsi que ceux qui sont dynamiques et/ou bougent pendant qu'ils enseignent.

Finalement, il faut aussi souligner qu'un participant a mentionné que l'humour caractérise également les pratiques d'enseignement les plus efficaces

#### **4.2.2 Influences des pratiques d'enseignement les plus efficaces**

En lien avec la définition de ce qui caractérise les pratiques d'enseignement les plus efficaces, les élèves HPI sélectionnés ont été questionnés sur l'influence possible de ces pratiques sur l'apprentissage. La perception de la majorité des élèves est qu'une pratique d'enseignement efficace rend les cours plus intéressants. Ainsi, comme ils sont plus intéressés par la matière; ils croient qu'ils auront une meilleure compréhension de celle-ci.

De plus, selon les élèves rencontrés, des pratiques d'enseignement efficaces augmentent la motivation scolaire, comme l'ont mentionné les participants 2 et 6.

*C'est plus intéressant; ça fait que mon apprentissage, je plus motivé. Je vais mettre plus d'heures dans mes études. (participant 2)*

*Ça nous motive. Ça nous tente d'aller dans ce cours là, peut-être que la matière nous intéresse pas mais on sait qu'on va avoir un prof intéressant. (participant 6)*

Découlant de cette motivation, les pratiques d'enseignement les plus efficaces auraient aussi une influence sur les résultats scolaires, selon certains participants.

*Ça influence directement la motivation. La motivation ça va souvent avec les notes. (participant 9)*

*Ben, c'est sûr que plus t'es motivé, plus tu vas étudier, admettons; plus tes notes vont monter. (participant 8)*

Finalement, il y aurait également, toujours selon les adolescents HPI interviewés, une influence sur le questionnement et/ou la réflexion de l'élève vis à vis la matière enseignée. Ceux-ci pourraient peut-être éveiller un désir d'aller plus loin ou d'approfondir le sujet à l'étude.

En somme, le présent chapitre a permis de dresser un portrait de perceptions d'adolescents à haut potentiel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé. Ainsi, plusieurs sujets abordés peuvent être mis en relation à la suite de la description et la visualisation des significations affectives des différents thèmes discutés lors des entrevues semi-dirigées. Entre autres, sous le thème de l'Attrait, l'environnement et l'engagement scolaire seront analysés. La différenciation pédagogique y sera également étudiée. Il sera de nouveau question de celle-ci sous le thème des Choix. Le thème portant sur le Défi, quant à lui, permettra de discuter de complexité et de rythme d'apprentissage tels que perçus par les participants à cette recherche. Le sens et la valeur de l'apprentissage seront exposés également approfondis. Finalement, les caractéristiques et les impacts des pratiques d'enseignement les plus efficaces seront définis et analyser.





## **CHAPITRE 5**

### **ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS ET DISCUSSION**

Ce chapitre analyse et interprète les résultats obtenus en lien avec l'objectif de cette recherche qui consiste à connaître les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé.

#### **Analyse des résultats**

Cette recherche qualitative s'inspire de la recherche quantitative réalisée par Gentry et Owen (2004), le SPOCQ (Student Perception of Classroom Quality) et son instrument de collecte de données qui porte sur cinq thèmes. Cet outil a été modifié, avec l'autorisation des auteurs, et quatre de ces thèmes ont été conservés et approfondis dans le cadre de cette étude (attrait, choix, défi et signifiante). À ces thèmes s'est greffé un cinquième thème (pratiques d'enseignements les plus efficaces), tel que mentionné précédemment. Le chapitre cinq est donc consacré à l'analyse intuitive et interprétative des données obtenues en lien avec ces thèmes.

#### **5.1 INTERPRETATION DES RESULTATS - ATTRAIT**

L'attrait combine, selon Gentry et Owen (2004), intérêt et plaisir. Selon les données recueillies auprès des participants de cette recherche, l'enseignant serait le principal responsable de l'attrait. En effet, ce dernier de par sa personnalité, son dynamisme, son enthousiasme et ses interactions en classe contribue à susciter intérêt et plaisir à aller en

classe. Cette perception est semblable à celle des étudiants de la recherche Birch et Sellin (1981) telle que citée dans la recherche de Dobron (2011, p. 74):

"effective teachers with abilities to stimulate, motivate, and inspire, present the subject matter in an interesting way, encourage interests and participation, be enthusiastic for the course or subject, and show a real interest in the student as an individual".

Conséquemment, les pratiques d'enseignement utilisées par ces derniers, de par leurs savoirs et leurs compétences, définissent l'environnement éducatif qu'ils proposent aux élèves.

### **5.1.1 Environnement et engagement**

Selon Gentry et Owen (2004), un environnement d'apprentissage plaisant, satisfaisant et sécuritaire favorise l'engagement positif des élèves et reflète leurs préférences quant aux sujets et activités d'apprentissage. Ceci a été corroboré par les élèves à haut potentiel intellectuel interviewés car ils ont souligné que lorsqu'ils ont le sentiment d'apprendre, ils trouvent les cours intéressants. De ce fait, les notions à apprendre qui se caractérisent par un niveau de difficulté assez élevé et une certaine nouveauté sont plus attrayantes, toujours selon les participants. Conséquemment, il pourrait en résulter un sentiment de satisfaction. Le programme de formation de l'école québécoise du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007, p. 20) précise qu'une diversité de situations d'enseignement et d'apprentissage est bienvenue car elle favorise le développement d'une compétence. Or, un des paramètres proposés par le MÉLS, dans le cadre du développement d'une compétence, consiste en un caractère plus ou moins familier des tâches à réaliser en classe. Ainsi, les pratiques d'enseignement utilisées devraient inclure la notion de nouveauté pour engager l'élève, tout particulièrement l'adolescent HPI.

La pédagogie par projet, mentionnée comme élément rendant un cours intéressant par les sujets rencontrés, s'inscrit également dans cette même visée de l'engagement de l'élève

HPI dans son apprentissage. En effet, les adolescents ont souligné que cette approche pédagogique leur permet entre autres de développer leur autonomie et leur créativité. Le besoin d'autonomie des adolescents est notamment mentionné dans le PFÉQ du MÉLS (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007, p. 3): « ces jeunes ont en même temps besoin d'espace pour exercer leur autonomie, de façon de plus en plus réfléchie et responsable » . L'Académie de Nice, de son côté, souligne dans son dossier concernant la scolarisation des élèves intellectuellement précoces (Quinchon, 2012), qu'une pédagogie de la créativité peut répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves à haut potentiel. Finalement, parmi les démarches pédagogiques adaptées pour l'élève HPI proposées par la Fédération Wallonie-Bruxelles (2013) apparaît la pédagogie par projet car elle est fondée sur les besoins et les intérêts des élèves ainsi que sur les ressources de l'environnement.

Selon Barna (2008) et Gentry et Owen (2004), la perception des élèves de l'environnement scolaire est souvent liée à la réussite et la performance scolaire. Or, les élèves à haut potentiel interviewés ont rapporté que ce qui leur donne d'abord le goût d'aller en classe, ce sont les résultats scolaires qu'ils obtiennent. Ils ont mentionné l'importance de ces derniers pour l'obtention de leur diplôme mais également pour leurs études post-secondaires. On remarque qu'ils ont une très grande soif d'apprendre et ils désirent aller plus loin, ce qui correspond au besoin de motivation des élèves à haut potentiel, tel que mentionné par Delaubier (2002) dans son rapport à l'école nationale en France

Il faut qu'ils puissent trouver "en classe" des réponses aux questions qu'ils se posent, des connaissances qu'ils attendent sur des sujets qui les intéressent, mais aussi une aide et des stimulations pour engager des apprentissages qui leurs sont nécessaires et dont ils ne perçoivent pas toujours l'importance et l'intérêt. Il convient qu'ils soient heureux d'aller à l'école, à la fois pour aller plus loin dans les voies auxquelles ils aspirent et, également, pour s'engager sur des itinéraires qu'ils ne devinent pas. (Delaubier, 2002, p. 15)

Parallèlement, selon les élèves HPI rencontrés, l'intérêt qu'ils portent à la matière influencera leur goût d'aller en classe. Le contenu du cours prend donc toute son importance. Ainsi, la phase préactive de la pratique d'enseignement devrait inclure une

planification d'activités différenciées telle que préconisée par différents acteurs pédagogiques, notamment diverses instances gouvernementales (Alberta Learning, 2002; Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007; Delaubier, 2002; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013; Gouvernement du Québec MÉLS, 2007).

### **5.1.2 Différenciation pédagogique et élèves à haut potentiel intellectuel**

Les adolescents HPI rencontrés dans le cadre de cette recherche ont souligné qu'ils ne perçoivent aucune intervention s'adressant spécifiquement à eux. Par contre, ils ont souligné que certains enseignants respectent leur rythme d'apprentissage et comprennent qu'ils ont de la facilité à réaliser les tâches demandées. Ainsi, ces enseignants sont en mesure de répondre à leur besoin de reconnaissance, besoin qui a été précisé par Delaubier dans son rapport au ministre de l'éducation nationale française (2002). Par contre, il semble que la recommandation numéro 12 du Conseil supérieur de l'Éducation du Québec (2007, p. 59), concernant l'offre de services adaptés aux élèves reconnus comme étant doués ne soit pas mise en œuvre.

De plus, la différenciation pédagogique préconisée par plusieurs chercheurs et instances gouvernementales pour répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel ne semble pas être privilégiée. En effet, selon les participants, la différenciation pédagogique perçue en classe s'adresse principalement aux élèves en difficulté. Ils ont même remarqué que certains enseignants semblaient moins outillés à travailler avec les élèves HPI qu'avec les élèves en difficulté. Ce même constat a été établi par Weltze en 1996, tel que cité par Copeland (2003, p. 5) : « The efforts seem to reflect a desire to raise the slower child to the norm while ignoring the needs of the gifted learner causing a negative reflection of their abilities. » Ceci est également corroboré par Droehnlé-Breit (2012, p. 96) qui mentionne que l'enseignant « se souciera donc plus volontiers des quotients intellectuels plus faibles, les plus désavantagés, négligeant ceux que l'on considère comme des forts, des privilégiés, et qui sont donc censés n'avoir besoin de rien » .

Néanmoins, selon plusieurs participants, les enseignants sont généralement enclin à répondre à leurs questions d'approfondissement que ce soit sur un phénomène physique, chimique ou éthique. Cependant, ces interventions sont ordinairement faites de façon individuelle en classe ou après les cours. Ces interventions pédagogiques pourraient contribuer à combler, en partie, le besoin de motivation de l'élève HPI tel que défini par Delaubier (2002). Par contre, une pédagogie adaptée à ces élèves se doit, selon Hubert (2011), de nourrir leur intellect.

Les questions des élèves à haut potentiel intellectuel en lien avec le contenu des cours sont toujours considérées et répondues par le corps enseignant, selon les données recueillies lors de cette recherche. Par contre, lorsque le sujet d'un questionnement, plus ou moins directement lié à la matière à l'étude, est abordé, les élèves HPI ont indiqué que ce questionnement ne pourrait que partiellement devenir le contenu d'un cours. Cependant, le contenu de quelques cours, tels *Monde contemporain* ou *Éthique et culture religieuse*, pourrait être modifié ou adapté pour répondre à un questionnement d'élèves, toujours selon les participants de cette étude, car le contenu de ces cours est plus flexible et moins chargé. Conséquemment l'enseignement et l'apprentissage par le questionnement (Inquiry-Based Teaching and learning), tel que préconisé par Shore (2010), ne semble pas être utilisé et apparaît peu envisageable dans le cadre des pratiques d'enseignement exploitées au Québec. De plus, bien que le besoin de motivation des élèves HPI, tel que défini par Delaubier (2002), énonce l'importance pour ces derniers de trouver « en classe » des réponses aux questions qu'ils se posent; il semble que le contenu des cours, tel que perçu par les participants, ne réponde que partiellement à ce besoin.

Finalement, selon Lenoir et Vanhulle (2006), la phase préactive de la pratique enseignante, qui correspond à la préparation de l'intervention auprès des élèves, doit également inclure le « avec quoi? » enseigner. Ainsi, le matériel didactique utilisé par les enseignants doit être soigneusement choisi. Les élèves à haut potentiel interrogés dans le cadre de cette recherche ont d'abord parlé des manuels mis à leur disposition. Ils ont souligné que les cahiers d'activités exploités dans l'apprentissage des langues, tels le

français et l'anglais, sont peu attrayants car ils sont très répétitifs. L'utilisation de ces cahiers va à l'encontre des recommandations de Quinchon (2012, p. 18) qui suggère d'éviter les activités trop répétitives car elles sont génératrices d'ennui pour les élèves à haut potentiel intellectuel. Cette même recommandation a été faite par le groupe de travail de l'Académie de Lyon (p. 12). De plus, les participants à la recherche de Kern (2012, p. 99) ont souligné que: « students are not willing to invest time learning a concepts that they have already mastered. Repeating same concepts leads to boredom and possible discipline problems » . Cependant, les participants ont dit que les manuels utilisés en mathématiques et en sciences (chimie et physique) sont attrayants car ils sont plus explicites, plus récents et leur contenu est présenté en contexte, il est parfois en lien avec la vie de tous les jours. En effet, selon Revol (2011, p. 4), pour favoriser la scolarité d'un enfant à haut potentiel, il faut « donner du sens aux apprentissages car l'enfant HPI recherche le « le pourquoi » de chaque tâche » . Les participants à la recherche de Fox (2012, p. 159) ont également exprimé ce besoin de connaître « why things worked the way they worked » . Les adolescents HPI rencontrés ont aussi souligné qu'ils apprécient quand leurs enseignants intègrent, au matériel utilisé, des éléments qu'ils ont eux-mêmes élaborés et qui sont liés au contenu enseigné. Ils croient que ces ajouts leur permettent d'aller plus loin. De nouveau, ils expriment leur besoin de motivation.

En plus de parler des manuels scolaires, les élèves HPI rencontrés se sont exprimés sur l'utilisation des nouvelles technologies. Ils considèrent ces outils nécessaires à l'apprentissage car ils caractérisent leur génération. Ils ont exprimé le désir qu'ils soient exploités davantage en classe, mais avec parcimonie. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication est effectivement à privilégier, selon le ministère de l'Éducation nationale française. Il suggère d'adapter les méthodes pédagogiques en utilisant « les outils numériques pour travailler les apprentissages classiques de façon plus ludique (interactivité, facilité de modification, possibilité de conservation de versions successives...) » (2013, p. 13). De plus, Kern (2012, p. 147), précise dans sa recherche que

"the findings of this study illustrated that gifted students were challenged to participate in activities that incorporated the use of technology while offering

them opportunities to learn about topics of interest. Integrating technology into the curriculum provides gifted learners with experiences in which they can learn to make a social change within their own communities and even the world at large".

Force est de constater que, selon les adolescents à haut potentiel intellectuel interviewés, certaines pratiques d'enseignement en milieu défavorisé suscitent davantage leur goût d'aller en classe et que ce sont les enseignants qui sont responsables du choix de ces pratiques. Ceux-ci pourraient peut-être tenter d'établir un environnement éducatif qui présente des notions d'un niveau de difficulté assez élevé et de nouvelles notions pour répondre aux besoins particuliers des élèves HPI. Les situations d'apprentissage et d'évaluation seraient ainsi adaptées; telles que préconisé par le MÉLS dans le programme de formation de l'école québécoise. Ces modifications pourraient augmenter le niveau de satisfaction et de motivation de ces élèves et conséquemment leur rendement académique. En effet, comme ils pourraient assouvir leur soif d'apprendre et leur désir de se surpasser, ils seraient plus motivés à aller en classe et leurs résultats pourraient être meilleurs. Conséquemment, la sous-performance de certains élèves HPI et, tout particulièrement des adolescents, pourrait diminuer. Il ne faut pas oublier que le tiers de ces adolescents ne terminent pas leurs études secondaires bien qu'ils en aient le potentiel (Côte, 2002) . Les pratiques enseignantes utilisées se révèlent donc d'une très grande importance surtout en milieu défavorisé. Elles sont la porte d'entrée de l'épanouissement de l'adolescent à haut potentiel intellectuel qui peut ne pas trouver dans son milieu des réponses à ses questions. Des activités éducatives différenciées devraient donc être incluses aux pratiques enseignantes.

Cependant, à ce propos, la perception des adolescents à haut potentiel intellectuel est claire; aucune différenciation pédagogique ne s'adresse à eux. Elle vise les élèves en difficulté d'apprentissage. Les pratiques d'enseignement ne répondent donc que partiellement à leur besoin de reconnaissance en respectant parfois leur rythme d'apprentissage. Pourquoi est-ce ainsi? Les enseignants ont-ils les connaissances et les outils pour répondre aux besoins de ces élèves? Que savent-ils de la pédagogie par projet?

L'apprentissage par le questionnement? La pédagogie de la créativité? Il y a matière à réflexion. De plus, le matériel pédagogique exploité pour l'enseignement des langues devrait-il être revu étant donné son caractère répétitif? Les pratiques d'enseignement ne seraient-elles pas plus attrayantes si certains manuels étaient remplacés par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC)? Comme les TIC sont incontestablement de plus en plus accessibles dans les différents milieux scolaires depuis l'octroi de crédit budgétaire du MÉLS pour l'achat de différents outils pédagogiques, notamment les tableaux numériques interactifs (TNI), ne devraient-on pas envisager une plus grande intégration de ces derniers aux pratiques d'enseignement? Ceux-ci pourraient indubitablement contribuer à l'élaboration d'un plus vaste éventail d'activités différenciées et ainsi donner la chance à ces adolescents de développer leur plein potentiel. Certains participants ont d'ailleurs clairement mentionné que la technologie est partie intégrante de leur mode de vie et qu'elle se doit donc d'être plus présente en classe.

## **5.2 INTERPRETATION DES RESULTATS - CHOIX**

La définition de choix implique d'habiliter les élèves à diriger et à prendre des décisions concernant leurs apprentissages (Gentry et Owen, 2004). De plus, tel que cité par Dobron (2011, p. 127), « providing students with choices is a powerful method to encourage motivation, student interest, engagement, and learning. » (Dewey, 1913) Finalement, selon Gardner (1993), les choix peuvent faire la différence entre une expérience scolaire réussie ou non.

Les adolescents HPI rencontrés dans le cadre de cette recherche ont d'abord affirmé ne pas avoir de choix en classe. Par contre, lorsque la question a été approfondie à l'aide d'exemples, leurs propos étaient en contradiction avec leur perception initiale. En effet, l'analyse des réponses obtenues a permis de cibler différents choix offerts aux élèves. Ceux-ci pourraient découler d'une exploitation de la différenciation pédagogique, telle que préconisée par le MÉLS dans son programme de formation de l'école québécoise (2007).



Ainsi, de la différenciation au regard des contenus, des processus et des productions a été relatée par les participants.

### **5.2.1 Différenciation des contenus**

La différenciation des contenus porte sur ce que l'élève apprend. Selon les participants, ils ont plus de choix concernant les contenus lorsqu'ils sont en français qu'en mathématiques. De ce fait, ils ont mentionné pouvoir choisir le sujet d'un exposé oral ou d'une recherche et, bien que quelques lectures soient obligatoires, ils ont indiqué avoir parfois le choix (avec quelques contraintes) du livre qu'ils veulent exploiter pour une critique, une analyse ou un exposé oral. Les élèves ont souligné que ces choix ont une influence sur leurs apprentissages. Ils ont entre autres signalé que lorsqu'ils peuvent choisir le sujet de leur exposé, ils veulent l'approfondir davantage y mettent plus d'efforts. Certains participants ont également expliqué que lorsque des choix leur sont offerts, ils peuvent aller plus loin, dépasser leurs limites et ainsi obtenir de meilleurs résultats. En effet, tel que précisé dans la recherche de Kern (2012), donner aux élèves des choix encourage ceux-ci à approfondir une passion ou un intérêt et leur permet de devenir des acteurs responsables de leur apprentissage. De plus, cet engagement résultera en un plus haut niveau de réussite scolaire.

Les adolescents HPI interviewés ont exprimé quelques souhaits concernant les contenus des cours. En effet, ils aimeraient d'abord que les contenus des cours soient sélectionnés en fonction de leur pertinence et leur utilité. Il faut noter que ce besoin des élèves à haut potentiel intellectuel a été précisé dans le cadre de la recherche de Dobron (2011) et dans le rapport Delaubier (2002). Les participants désireraient aussi que, lorsque possible, les contenus soient davantage en lien avec l'actualité. Soulignons que selon le MÉLS (2007, pp. 3,19), l'enseignant, dans sa pratique, doit « faire en sorte que l'école ait du sens pour les élèves et qu'ils en perçoivent l'utilité » et s'efforce « de relier les questions inhérentes à sa matière aux grands enjeux contemporains » .

Finalement, les élèves à haut potentiel intellectuel qui ont participé à cette recherche ont mentionné qu'ils aimeraient que le nombre d'élèves par classe soit diminué. Ils croient qu'ils pourraient ainsi poser davantage de questions à l'enseignant et que ce dernier aurait plus de temps pour eux. Quinchon (2012, p. 17) souligne qu'il est nécessaire de sécuriser l'élève HPI. Pour y parvenir, il suggère de « favoriser l'expression de soi en diversifiant les contextes d'enseignement: ateliers, décloisonnement, regroupement éventuels » . De plus, selon Terrassier (2002, p. 82) « la réduction progressive du nombre d'élèves par classe peut, en théorie, améliorer la différenciation pédagogique préconisée par les textes » .

### **5.2.2 Différenciation des processus**

La différenciation des processus « revient à proposer des activités qui vont permettre à l'élève de construire et d'intégrer l'apprentissage, en fonction de son style d'apprentissage» (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS), 2005, p. 24). Les élèves HPI rencontrés ont mentionné qu'en mathématiques, ils peuvent choisir le nombre d'exercices qu'ils veulent faire. En effet, bien que les enseignants leur disent les exercices à faire; ils ont la liberté de décider lesquels ils feront et surtout combien ils en complèteront. Ils ont souligné qu'ils font habituellement ces choix en fonction de leur niveau de compréhension. Cette pratique pédagogique s'inscrit parmi les différents outils proposés par le groupe de travail sous la direction de Quinchon (2012, p. 7) pour répondre aux besoins éducatifs des élèves à haut potentiel intellectuel. Ainsi, il propose « de renforcer le sens des responsabilités en leur faisant confiance et en les reconnaissant dans leur spécificité » . Les participants ont également précisé que ces choix leur permettent de travailler en fonction de leurs besoins et/ou leur style d'apprentissage. Kern (2012, p. 38) précise, dans son étude, que

"making students choice a vital component of classroom instruction helps to create individuals that take responsibility for their own learning and empowers them to move outside of their comfort zone and take academic chances".

Dobron (2011) abonde dans le même sens. Elle mentionne dans sa recherche que permettre aux élèves d'établir leurs priorités concernant les tâches à accomplir, leur façon d'apprendre et leur rythme d'apprentissage est un moyen de les sensibiliser au sens des responsabilités. En terminant, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec, dans son avis au MÉLS concernant les projets particuliers au secondaire (2007), affirme que la différenciation pédagogique permet de respecter les rythmes d'apprentissage individuels et les façons d'apprendre de chacun. Par contre, en ce qui concerne le moment de la réalisation des exercices de mathématiques, ces derniers sont habituellement faits lorsque la théorie a été expliquée. Cette séquence (1- théorie, 2-pratique) est rarement remise en question bien que l'apprentissage par le questionnement serait à privilégier pour les élèves à haut potentiel intellectuel selon Shore (2010) et Quinchon (2012). De plus, le modèle d'enrichissement scolaire (SEM: Schoolwide enrichment model) élaboré par Renzulli (Renzulli, 2006) préconise, entre autres, d'établir les notions à apprendre en fonction des connaissances et des savoirs antérieurs de l'apprenant HPI. Conséquemment, la séquence d'enseignement devrait être modifiée ou adaptée selon les besoins des élèves.

Finalement, lorsque questionnés sur le travail d'équipe, les participants ont affirmé avoir ce choix dans plusieurs cours. Ils apprécient avoir cette possibilité mais ils préfèrent parfois travailler seuls. Si on considère que l'élève à haut potentiel intellectuel a parfois des difficultés à s'intégrer aux autres (Cxourtinat-Camps et al., 2011; Giordan et Binda, 2006; Gross, 2006), il semble cohérent que certains adolescents HPI décident de ne pas travailler en équipe bien que le choix leur soit donné. Cependant, Delaubier (2002, pp. 15-16) précise que ces élèves « doivent être accompagnés dans leur éducation sociale, physique, affective et morale. Ils ont à aller vers les autres, à apprendre à travailler avec eux » . La fédération Wallonie-Bruxelles en enseignement et recherche scientifique (2013, p. 9) propose, entre autre, aux enseignants l'utilisation de la pédagogie de la coopération car elle « peut être un moyen intéressant pour intégrer certains jeunes à haut potentiel qui éprouvent des difficultés dans le groupe classe » parce qu'elle souligne également que « la socialisation de l'élève à haut potentiel est un enjeu important dans son accompagnement » (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013, p. 29). Finalement, les responsables de la Commission scolaire

Marguerite-Bourgeois, au Québec, ont établi dans leur politique des élèves doués et talentueux le principe que celle-ci « doit favoriser le développement intégral et optimal des élèves doués et talentueux ainsi que leur socialisation. Pour ce faire, elle entend exploiter, en premier lieu, le cadre scolaire ordinaire de l'élève » (Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, 2011, p. 3).

### **5.2.3 Différenciation des productions**

La différenciation des productions permet à l'élève d'utiliser différents moyen pour illustrer sa compréhension d'un sujet ou montrer les savoir-faire qu'il a acquis (Hubert, 2011; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS), 2005). En mathématique, lorsqu'il a été question de résolution de problèmes, les élèves HPI rencontrés ont signifié qu'ils pouvaient choisir la méthode qui leur convenait pour solutionner un problème. De plus, il leur est possible de faire leurs propres choix tant lors des exercices que des évaluations. Il faut souligner que parmi les seize droits des élèves à haut potentiel de la « Declaration of the Educational Rights of the Gifted Child » créée par Clark (1983) et citée dans la recherche de Dobron (2011, p. 74) figure le droit de: « think in alternatives ways, produce diverse products, bring intuition and innovation to the learning experience » .

Par contre, lorsque qu'il a été question de choix offerts pour la présentation de travaux ou d'exposés oraux en français, les élèves à haut potentiel interrogés ont précisé qu'ils n'avaient que très peu de choix. En général, ils doivent suivre les consignes de l'enseignant et ils ont, parfois, le choix du support visuel. En effet, contrairement aux mathématiques, selon les participants de cette recherche, peu de place semble accordée à la différenciation des productions en français. Cette pratique pourrait avoir un impact sur la motivation des élèves HPI car, les élèves rencontrés ont affirmé que lorsqu'ils ont plus de choix, ils sont plus motivés à aller en classe et à accomplir certaines tâches. Cette affirmation est corroborée dans la recherche de Chae (2009, p. 34)

"An environment that supports student autonomy facilitates intrinsic motivation and learning more effectively and conceptually. Choice plays a role in enhancing intrinsic motivation, allowing students to learn with feeling of autonomy".

Finalement, il est impératif de noter que, selon plusieurs chercheurs (Brousseau, 1986; Copeland, 2003; Côte, 2002; Freeman, 1997), les élèves HPI qui ne sont pas motivés risquent de sous-performer.

Lorsque la parole est donnée à des adolescents à haut potentiel intellectuel, on constate que bien peu de pratiques d'enseignement en milieu défavorisé incluent la notion de choix car, d'emblée, on obtient une réponse négative lorsqu'on les interroge sur le sujet. Ces élèves perçoivent donc n'avoir aucun choix lors de leurs apprentissages. Par contre, si à l'aide d'exemples, ils sont capables d'en nommer quelques-uns, peut-être que les quelques choix offerts devraient être plus explicitement présentés. Donner aux apprenants des choix, c'est les habiliter à prendre des décisions concernant leurs apprentissages. Leur donner des choix, c'est aussi les engager et les responsabiliser.

La différenciation pédagogique intégrée aux différentes pratiques d'enseignement pourrait probablement comprendre plus de choix. La différenciation des contenus pourrait ne pas se limiter au français. Pourquoi ne pas l'inclure aux cours de mathématiques, de sciences, d'histoire ou d'éthique et culture religieuse? La différenciation des processus, exposée dans les pratiques enseignantes en mathématiques, est possiblement transférable dans les cours de français. S'il est possible de permettre aux élèves en mathématiques de faire le nombre d'exercices dont ils ont besoin pour comprendre; peut-être est-ce envisageable dans le cours de français? Quant à la différenciation des productions que l'on remarque en mathématiques, lors de la résolution de problème, n'est-elle pas également applicable en français; la création étant incluse dans les familles de situations liées au développement des compétences (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007)? Et la différenciation des structures? À aucun moment, les adolescents HPI rencontrés ne l'ont évoquée. Le milieu scolaire québécois a choisi la différenciation pédagogique pour

répondre aux besoins de l'élève. Ce moyen ayant effectivement été choisi pour répondre aux besoins des élèves, cela ne devrait-il pas inclure les élèves à haut potentiel intellectuel? Ces élèves ont un fonctionnement différent et il faut éviter de les mettre en situation de souffrance ou d'échec. Il est ici question de reconnaissance de la différence et d'équité. Leur donner des choix, c'est leur permettre de se réaliser.

### **5.3 INTERPRETATION DES RESULTATS - DEFI**

Le défi implique rigueur, profondeur et complexité. Le défi optimal est basé sur l'individu et engage celui-ci dans un apprentissage efficace. Ainsi est défini le défi par Gentry et Owen (2004).

Lors des entrevues semi-dirigées, les élèves ont défini ce qu'est un défi intellectuel pour eux. Ils ont d'abord mentionné qu'il s'agit d'une tâche qu'ils ne sont pas sûrs d'être capables de réaliser au départ. Cette notion de capacité a été soulignée par plusieurs participants. En effet, ils ont initialement la perception de ne pas être mesure de réussir facilement un défi intellectuel. Ils ont précisé qu'ils devaient faire un effort, réfléchir plus longuement et mobiliser leurs différentes compétences pour relever un défi intellectuel. Chae (2009), dans sa recherche, explique que si le niveau de défi est plus élevé que les habiletés de l'élève, cela peut causer de la frustration et engendrer de l'anxiété. Cependant, si le niveau de difficulté est trop bas, l'ennui pourra survenir. Idéalement, le niveau de défi et les habiletés de l'élève doivent se balancer pour qu'il y ait un apprentissage optimal.

Les élèves interrogés ont également associé le terme de la réussite à leur définition de défi intellectuel. Cependant, leur vision de la réussite est très distincte de par leurs caractéristiques d'élève à haut potentiel intellectuel. Dobron (2011, p. 270) précise que « for performance-goal children, satisfaction with learning outcomes is related to the ability they have displayed during a task ». L'Académie de Nice, sous la direction de Quinchon (2012) propose, dans son dossier sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces, en

plus d'une pédagogie de défi, une pédagogie de la réussite qui mettra en valeur les réussites plutôt que les difficultés à surmonter souvent trop ciblées.

De plus, lors des discussions sur ce qui caractérise un défi intellectuel, les élèves HPI qui ont accepté de participer à cette étude ont parlé de complexité et de rythme d'apprentissage. En effet, ces deux caractéristiques ont émergé et ont été identifiées comme parties intégrantes de ce qui définit un défi intellectuel pour les adolescents HPI rencontrés.

### 5.3.1 Complexité

Les cours de mathématiques constituent un défi intellectuel pour certains adolescents de la présente recherche. En effet, certains participants ont expliqué que ces cours, de par leur contenu, qui présentent de nouveaux concepts à chaque cours, exigent de leur part plus de compréhension. Par contre, ce n'était pas le cas pour tous les élèves interviewés. Certains ont précisé que le cours de mathématiques ne représentait pas nécessairement un gros défi car ils doivent souvent attendre que les autres élèves de la classe assimilent le nouveau concept avant de pouvoir poursuivre. Cette attente peut devenir une source de démotivation et de lassitude. Les adolescents HPI rencontrés ont d'ailleurs mentionné qu'ils aimeraient être mis au défi de différentes façons. Les enseignants pourraient peut-être les inciter davantage à participer à différents concours de mathématiques ou leur proposer de résoudre des problèmes d'un niveau plus élevé. Le Conseil supérieur de l'éducation de Québec (1983, p. 13) souligne que

Certains élèves ont le sentiment que si les plus doués se retrouvent ensemble, ils en retireraient une motivation qui enflammerait leur goût pour l'étude, pour la recherche, pour l'expérimentation, pour le dépassement. Lorsqu'ils doivent attendre que les plus lents aient compris, l'ennui s'installe, la motivation s'éteint, le défi à l'excellence n'exerce aucun charme.

Le même constat a été relevé par Chae (2009, p. 28)

"The research demonstrated that students experienced appropriate challenges in mathematics classes and academically gifted classes which provided more rapid pacing and complex contents than regular classes; approximately half of the students did not report feeling challenged in other subjects such as social studies, language arts, and science".

Néanmoins, contrairement à ce que Chae souligne, les participants interviewés perçoivent les cours de sciences, incluant la chimie et la physique, comme un défi intellectuel. Cependant, en ce qui a trait au cours de français, matière sur laquelle les participants ont été questionnés, ils abondent dans le même sens que Chae. En effet, selon eux, les cours de français ne sont pas synonymes de défi intellectuel car ils sont trop répétitifs. Les élèves HPI de cette étude n'ont pas le sentiment d'apprendre lorsqu'ils assistent à un cours de français. Ils ont l'impression de constamment revoir des notions qu'ils maîtrisent déjà. Le seul petit défi qu'ils rencontrent parfois concerne l'orthographe. Il est précisé dans la recherche de Kern (2012) que les enfants à haut potentiel intellectuel se souviennent toujours de ce qu'ils ont appris, rendant la révision inutile. Chae (2009, p. 27), de son côté, souligne que « analysis of the results indicated that gifted students like school more than general students, but they expressed that their school experiences were repetitious rather than challenging » . Marchand (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2009, p. 72) précise également, dans un article de la revue *Vie Pédagogie*, que l'élève surdoué « est plus motivé par les tâches complexes que par des tâches plus répétitives » . De plus, Kern (2012) indique dans sa recherche que les élèves ne sont pas intéressés à consacrer du temps à des apprentissages qu'ils maîtrisent déjà. Il ajoute que répéter les mêmes concepts entraîne de l'ennui et parfois des problèmes de discipline. Ainsi, certains adolescents HPI choisiront parfois de ne faire qu'une partie des exercices et/ou argumenteront avec l'enseignant sur le bien fondé de faire les exercices proposés. Cette réaction pourrait déstabiliser la classe et créer un climat de rébellion. Les enseignants auraient donc avantage à différencier au niveau des contenus d'apprentissage pour ne pas vivre ce genre de situation.



L'ennui guette effectivement l'élève à haut potentiel intellectuel selon plusieurs chercheurs (Chae, 2009; Copeland, 2003; Dobron, 2011; Hubert, 2011; Kern, 2012; Lignier, 2010; Massé, 2001; Quinchon, 2012). Les élèves ayant participé à la présente recherche perçoivent les pratiques d'enseignement comme étant le moyen le plus susceptible d'éviter l'ennui en classe. Ils croient qu'elles contribuent directement à l'engagement ou au désinvestissement scolaire. De ce fait, Quinchon (2012) propose, entre autres, aux enseignants d'éviter les activités trop répétitives, génératrices d'ennui, et d'appliquer une stratégie du complexe pour intéresser l'élève HPI. Hubert (2011) abonde dans le même sens et ajoute également qu'il faut contrer la facilité.

Pour contrer l'ennui, les participants interrogés ont mentionné que les enseignants utilisent parfois des exercices supplémentaires. Ces exercices sont positivement perçus mais ils ne devraient pas constituer le seul moyen d'éviter l'ennui. Les élèves rencontrés ont également mentionné que pour ne pas qu'ils s'ennuient, certains enseignants leur permettent de faire de la lecture lorsqu'ils ont terminé leurs tâches ou de s'avancer dans d'autres matières scolaires. Précisons que selon les chercheurs de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'enseignement et de recherche scientifique (2013, p. 27) « les tâches supplémentaires (lire un livre, utiliser l'ordinateur de la classe...) sont possibles, mais seulement une fois les tâches de défis terminées ». Revol et Bléandou (2010), quant à eux, mentionnent qu'il faut accepter que le rythme des élèves HPI ne soit pas celui de la classe. Ils suggèrent de déterminer ce qu'ils peuvent faire en attendant les autres et de ne pas les laisser s'ennuyer. De plus, ils conseillent de ne pas « les pénaliser en leur donnant plus de travail, mais un travail différent, approfondi et enrichi. » (Revol et Bléandou, 2010, p. Tableau V). Il s'avère donc essentiel que les enseignants qui travaillent avec des adolescents à haut potentiel déterminent et intègrent des pratiques d'enseignement qui permettront d'éviter cet ennui, et ce, dès le début de l'année scolaire. Ces enseignants pourraient, entre autres, essayer d'introduire dans leur planification de l'apprentissage par projet ou des périodes de travail en atelier sur différents sujets. Les enseignants pourraient également tenter de varier leurs approches pédagogiques pour maintenir l'intérêt de l'adolescent HPI et assouvir son

besoin d'aller plus loin surtout s'il provient d'un milieu défavorisé, car il pourrait ne pas avoir accès, dans son milieu, à toute l'information sur un sujet qu'il souhaite approfondir.

L'approfondissement et l'enrichissement sont des sujets qui ont interpellé les participants de cette recherche. En effet, tous les élèves ont manifesté de l'intérêt et de l'ouverture pour de l'enrichissement et de l'approfondissement. Ils perçoivent ces opportunités comme des moyens pouvant leur permettre d'exploiter davantage leur potentiel. Dans les écrits du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1983, p. 35) précise que

L'enrichissement est une formule flexible qui peut emprunter un grand nombre de voies pour répondre aux besoins diversifiés des élèves de l'école secondaire. Il peut d'abord s'exprimer en *densité*; c'est ce qui se produit lorsque les enseignants accroissent le rythme de présentation des contenus de cours. L'enrichissement est encore le résultat d'approches pédagogiques qui font appel à la complexité des processus mentaux de l'élève.

Les adolescents HPI interviewés ont effectivement mentionné qu'ils aimeraient pouvoir aller plus loin; pouvoir approfondir certains sujets qui les intéressent. Ils croient qu'étant donné leur capacité, augmenter la complexité des exercices en mathématiques et/ou en sciences serait intéressant et certainement utile pour leurs études postsecondaires. Comme la complexité fait partie intégrante de la définition de défi de Gentry et Owen (2004), l'intérêt des participants pour celle-ci est donc cohérente. De plus, comme le précise Dobron (2011), les élèves à haut potentiel intellectuel se caractérisent, entre autres, par leur habileté à comprendre des concepts complexes et abstraits. Ce trait caractéristique est également repris par Szabso (1989) qui affirme que « a gifted learner thrives on complexity ». Ainsi, le modèle d'enrichissement scolaire de Renzulli (2006, p. 467) proposant de l'enseignement compacté et enrichi pourrait permettre de répondre au besoin exprimé par les participants. De plus, comme les participants à cette recherche ont précisé que l'approfondissement et l'enrichissement proposés devraient être utiles et se dérouler sur temps de classe, le modèle de Renzulli n'en serait qu'on ne peut plus approprié. Finalement,

selon Côte (2002, p. 121), « ces activités pratiquées à l'école permettraient à des enfants de milieu défavorisé d'y avoir accès » . En effet, les activités scolaires et parascolaires proposées dans certains milieux contribuent directement à combler les besoins de certains adolescents HPI qui trouvent dans ces activités des réponses à leurs questions. Certains élèves ont parfois la chance de participer, par exemple, à des sorties éducatives ou des voyages étudiants organisés par les enseignants. Ces sorties leur font voir d'autres milieux et leur permettent de vivre des expériences enrichissantes. Parfois, ils ont la chance d'utiliser des notions qu'ils ont apprises en classe, par exemple lors d'un voyage linguistique où ils parleront la langue seconde apprise en classe; ou lors d'une visite éducative dans un milieu universitaire où ils pourront exploiter leurs connaissances en sciences et ainsi découvrir les métiers de ce domaine. Les enseignants en milieu défavorisé pourraient donc contribuer à l'épanouissement des adolescents à haut potentiel en proposant ce type d'activités.

### **5.3.2 Rythme d'apprentissage**

Tel que mentionné précédemment, en cinquième secondaire, les élèves se voient offrir trois parcours de mathématique soient les mathématiques Sciences Naturelles (SN), Technico science (TS) et Culture, société et technique (CST). Les élèves choisissent en fonction de leur capacité et leur façon d'apprendre. Leurs choix sont ensuite approuvés par les membres du personnel responsables des inscriptions. Dans le cadre de cette recherche, les adolescents HPI rencontrés ont partagé leur opinion sur la proposition d'avoir différents niveaux de français comme c'est le cas en mathématiques. À une exception près, tous les participants ont répondu positivement. Ils aimeraient donc que leur soient offerts différents niveaux de français comme cela se fait en mathématiques. Cette position des élèves interviewés devrait probablement être étudiée car bien que l'hétérogénéité soit privilégiée pour l'intégration des élèves en difficulté, ce choix semble avoir une incidence sur le rythme d'apprentissage des adolescents HPI. De plus, les regroupements de mathématiques

ont un effet direct sur les regroupements dans les autres matières, surtout dans les petites écoles en milieu défavorisé. La confection de la grille matière est, en effet, directement influencée par le regroupement en mathématiques. Par exemple, la majorité des élèves ayant choisi le parcours de mathématiques Sciences Naturelles se retrouvent également regroupés dans le cours de français. Pourquoi donc ne pas envisager de leur proposer un cours de français adapté à leur capacité?

Nécessairement, les adolescents à haut potentiel participant à cette recherche croient qu'il serait avantageux pour eux, comme pour les élèves en difficulté, qu'il y ait différents parcours en français. Ils ont mentionné que cela permettrait de respecter la capacité et le rythme d'apprentissage de chacun. Ils estiment qu'un regroupement plus homogène aurait des avantages pour eux comme pour les élèves en difficulté. Parmi les seize droits des enfants à haut potentiel établis par Clark et repris dans la recherche de Dobron (2011, p. 74), deux portent spécifiquement sur le regroupement homogène des élèves et le respect de leur rythme d'apprentissage.

"- It is the right of the gifted child to be grouped and to interact with other gifted children for some part of the learning experience so that the child may be understood, engaged, and challenged.

- It is the right of the gifted child to learn faster than age peers and to have that pace of learning respected and provided for".

Ces droits à un enseignement différencié se doivent d'être pris en considération car ils permettront aux enfants à haut potentiel intellectuel d'exploiter leurs capacités et aux adolescents HPI de se réaliser en tant qu'individus et ce, peu importe le milieu socio-économique où ils étudient. De plus, si les pratiques d'enseignement respectent ces droits, il y aura peut-être moins d'exil des élèves forts vers les institutions privées ou les écoles à projets particuliers où l'homogénéité est plus présente. De plus, dans sa recherche, Kern (2012), précise que lorsque les élèves sont regroupés selon leurs habiletés, cela permet à l'enseignant de donner des explications qui répondent spécifiquement aux besoins académiques de ces derniers. Conséquemment, l'enseignant organisera plus facilement son temps car il ne devra préparer des cours qu'en fonction d'un unique groupe d'élèves. Même

constat pour onze organismes scolaires (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007, p. 41) qui stipulent que « les regroupements homogènes facilitent le travail des enseignants, en particulier dans les groupes performants » .

Bien que le Québec ait fait le choix de l'hétérogénéité scolaire dans la classe, « l'uniformité du curriculum et la disparition des voies ne semblent avoir satisfait ni les besoins des élèves à risque ni les besoins des élèves dits doués. » (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007, p. 3). En effet, comme le souligne Côte (2002), il faudra à un enfant d'intelligence normale six à huit répétitions pour intégrer une notion contrairement à l'enfant précoce qui n'aura besoin que d'une ou deux répétitions. Ainsi, « dans une classe hétérogène, il est désœuvré pendant quatre à six répétitions » (Côte, 2002, p. 84). Elle précise également dans un second ouvrage (Côte, 2003, p. 77) que « l'enseignant, pour atteindre le plus d'élèves possible, s'adresse à la moyenne d'une classe hétérogène » . Ce qui semble être confirmé par les adolescents HPI qui ont été sollicités dans le cadre de la présente recherche. Ces derniers ont effectivement mentionné qu'il vivaient des pertes de temps considérables à attendre les autres et qu'ils préféreraient consacrer ce temps à apprendre autre chose ou à approfondir certaines notions. La différenciation des apprentissages, telle que préconisée dans le programme de formation de l'école québécoise et la progression des apprentissages, devrait donc être davantage utilisée. Celle-ci, intégrée aux pratiques d'enseignement, favoriserait l'approfondissement et l'enrichissement tout en évitant le temps perdu.

Par contre, la recommandation de Kern (2012, p. 148) serait peut-être à étudier car elle stipule que « to create a learning environment that facilitates learning for the gifted, allows them room to grow academically, moves them beyond the parameters of basic instruction, I recommend ability grouping students within their most gifted area » . Un tel regroupement, selon les capacités exceptionnelles de l'élève HPI dans un certain domaine académique, serait également intéressant car il permettrait à ces élèves d'exploiter leur plein potentiel dans un champ d'études spécifique. Ils pourraient être en classe hétérogène pour

les autres sujets. N'est-ce pas le même type de regroupement que l'on retrouve pour la pratique d'un sport d'élite?

À la lumière des données recueillies, on constate que la notion de défi, telle que perçue par les adolescents ayant accepté de prendre part à cette recherche, contient des éléments importants; comme un niveau de difficulté et de complexité assez élevé de la tâche à réaliser. Il faudra, en effet, aux élèves HPI, faire un effort pour accomplir un défi intellectuel, mais celui-ci doit être réalisable car une tâche inaccessible pourrait rebuter certains d'entre eux. Par contre, une tâche trop simple peut engendrer de l'ennui. Comme l'ennui peut provoquer de la démotivation, les pratiques d'enseignement devraient encore une fois être adaptées. Il semble que les cours de mathématiques et de sciences proposent plusieurs défis, mais ce ne serait pas le cas pour les autres sujets à d'étude au secondaire, selon les élèves interrogés. Il faudrait peut-être revoir certains contenus qui sont perçus comme trop répétitifs; particulièrement en français. Il faut se rappeler qu'une des caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel est leur capacité à intégrer rapidement de nouvelles notions, ce qui rend la révision superflue. De plus, les pratiques d'enseignement devraient tendre vers l'inclusion d'approfondissement. Les adolescents HPI rencontrés ont tous mentionné ce besoin. Ils veulent en savoir davantage, aller plus loin. L'école en milieu défavorisé se doit de répondre à ce besoin. Elle est, pour certains, le seul accès à ces connaissances. Les exercices supplémentaires proposés pourraient peut-être permettre l'atteinte de cet objectif. L'enrichissement, quand à lui, serait également à étudier. Est-ce que le programme de formation de l'école québécoise offre cette flexibilité? Est-ce possible d'intégrer des cours supplémentaires ou différents au curriculum des adolescents à haut potentiel? Cette question ne devrait-elle pas être abordée? Et le regroupement? Comme il est effectivement possible d'avoir des classes plus homogènes en mathématiques au deuxième cycle du secondaire, peut-être devrait-on évaluer la possibilité d'étendre cette organisation scolaire au premier cycle et également dans les autres matières? Il faut noter que cela est présentement possible en anglais de la première à la cinquième secondaire. En

effet, le programme de formation de l'école québécoise inclut de l'enseignement de l'anglais langue seconde régulier et de l'anglais langue seconde enrichi. Pourquoi ne pas faire de même en français? Selon les adolescents rencontrés, ce serait certainement profitable à plusieurs élèves, ceux ayant des difficultés et qui pourraient avancer à leur rythme tout comme les élèves à haut potentiel. Ainsi, chacun aurait un défi intellectuel correspondant à ses capacités. Cependant, cette pratique pédagogique ne respecterait que partiellement l'approche Vygotskienne, qui préconise l'utilisation de la zone proximale de développement comme outil d'enseignement (Ivic, 1994), car l'apprentissage se ferait seulement auprès de l'enseignant et de pairs HPI et n'inclurait donc pas l'apprentissage auprès d'élèves en difficulté.

#### **5.4 INTERPRETATION DES RESULTATS - SIGNIFIANCE**

Selon les chercheurs Gentry et Owen (2004), la signifiante implique que le contenu et les méthodes aient du sens pour les élèves car il sont signifiants, importants et ont une certaine valeur. Delaubier (2002), dans son rapport au Ministre de l'éducation nationale française, a notamment souligné le besoin des élèves à haut potentiel intellectuel de percevoir l'importance et le sens des apprentissages. De plus, Dobron (2011, p. 138) rapporte que « the value beliefs that a learner places on a learning task, such as perceived importance and utility of the task, are related to motivational engagement and have ties to actual learning and achievement » .

Dans le cadre de cette recherche, lors des entrevues, les adolescents HPI rencontrés ont effectivement souligné comment les liens entre le contenu des cours et la vie courante influençaient leurs apprentissages. Ils leur permettaient, entre autres, de donner du sens et de la valeur aux notions présentées en classe.

### 5.4.1 Sens de l'apprentissage

Les enseignants, tel que rapporté par les participants à cette étude, font habituellement des liens entre le contenu de leurs cours et la vie courante. Ainsi, ils donnent des exemples de situations concrètes où une notion pourrait être utilisée. Les élèves HPI perçoivent que les enseignants de mathématiques et de sciences le font plus régulièrement que les enseignants des autres matières. Ils ont cependant souligné que quelques enseignants en sciences humaines (histoire, monde contemporain) faisaient des liens entre le contenu de leur cours et l'actualité. Cette pratique d'enseignement est effectivement à considérer car selon Revol (2011, p. 4), il est nécessaire de « donner du sens aux apprentissages car l'enfant HP recherche le "pourquoi" de chaque tâche » . Le groupe de travail de l'inspection académique de Rhône (2010), sous la direction de Simone Christin, qui a élaboré un livret concernant la scolarisation de l'enfant intellectuellement précoce à l'école, abonde dans le même sens et précise que des aménagements pédagogiques peuvent être nécessaires pour répondre aux besoins particuliers des élèves à haut potentiel. Un des principes pédagogiques préconisés stipule qu'il faut « aborder les apprentissages par des situations globales et leur donner du sens » (Inspection académique de Rhône, 2010, p. 11). Les participants à la recherche de Fox (2012, p. 159) ont aussi exprimé l'importance des apprentissages en lien avec les « real-world examples » .

Bien que les élèves à haut potentiel interviewés préfèrent quand les enseignants font les liens entre le contenu de leur cours et la vie courante, ils ont affirmé être en mesure de faire ces liens lorsqu'ils n'ont pas été explicités par les enseignants. Toutefois, ils avouent que ce n'est pas toujours évident. Les élèves ont précisé que les liens étaient plus faciles à faire dans certaines matières que d'autres, par exemple en sciences ou en monde contemporain. Les participants ont néanmoins précisé que ce ne sont pas tous les élèves qui sont capables d'établir ces liens et que pour y parvenir il fallait quelques fois avoir recours à des notions préalablement apprises et intégrées. Le danger, selon Robert (2011, p. 21) est que « s'il n'en perçoit pas le sens, l'enfant peut désinvestir les apprentissages scolaires, parfois subrepticement, malgré tous ses efforts. Parfois en refusant carrément d'effectuer les



tâches demandées. » . Fox (2012, p. 5) , de son côté, signale que les élèves HPI sont à risque de décrochage scolaire pour différentes raisons et particulièrement parce que « the learning is not meaningful to them. These students are insulted by rote tasks; they want meaningful assignments. »

Par contre, lorsque l'apprentissage a du sens, de par les liens qui ont été présentés ou extrapolés, les participants ont mentionné être plus motivés et intéressés à apprendre. Ils ont expliqué que les liens "contenu-vie courante" sont utiles car ils leur permettent de mieux comprendre et assimiler les nouvelles notions. Jankech (2007) souligne que les élèves à haut potentiel intellectuel qui réussissent apprécient énormément les liens faits entre les différentes connaissances et le sens donné aux apprentissages. Elle ajoute que « cela revient à leur donner ce qu'ils recherchent: "comprendre le pourquoi du comment".» (Jankech, 2007, p. 6). Minor (2005) précise également que les cours qui motivent les élèves HPI à exceller sont "réels" et signifiants pour ces derniers. Aussi, les élèves rencontrés sont conscients qu'il n'est pas toujours essentiel de faire des liens pour apprendre et qu'il est parfois impossible de lier le contenu d'un cours à la vie courante ou l'actualité.

Somme toute, les adolescents rencontrés accordent une importance significative à l'établissement de liens entre le contenu des cours auxquels ils assistent et la vie courante. Ils croient donc que lorsque le sens de l'apprentissage est établi, les cours sont plus signifiants. Finalement, lorsque les enseignants établissent quand et comment les notions présentées pourront être utilisées, ils sont doublement interpellés.

#### **5.4.2 Valeur de l'apprentissage**

Les élèves de 5e secondaire qui ont pris part à cette recherche ont dit que les différents cours qu'ils ont eus durant leur parcours scolaire leur seront utiles pour la poursuite de leurs études postsecondaires soit au C.É.G.E.P. (Collège d'enseignement général et professionnel) ou à l'université. Ils ont toutefois précisé que cette utilité variera

en fonction de leur orientation professionnelle, citant en exemple les cours de mathématiques ou de sciences qui pourraient servir davantage s'ils étudient en Sciences Nature plutôt qu'en Sciences humaines. Barna (2008, p. 38) , dans sa recherche, cite Ames qui précise que « students will be more likely to be engaged in activities when they perceive them as meaningful and personally relevant » . Dobron (2011) abonde dans le même sens et affirme que la valeur accordée aux apprentissages peut être influencée par l'impact que ceux-ci auront sur les futurs choix de cours et de carrières des élèves.

Toutefois, les élèves interviewés ont affirmé que les cours de langues, français et anglais, leur serviront peu importe la profession qu'ils étudieront. De plus, ils ont mentionné qu'à travers l'apprentissage des diverses matières, ils ont développé des méthodes de travail qu'ils utiliseront certainement pendant leurs études donnant ainsi de la valeur à chaque domaine d'apprentissage étudié. Un constat semblable a été évoqué par Minor (2005, p. 83), « as noted through the interviews, both gifted achievers and gifted underachievers were aware of the impact education had on their future » .

En ce qui concerne la valeur des cours reçus sur le plan personnel, les adolescents HPI qui ont participé à cette recherche s'entendent pour dire que les cours offerts, dans le programme de formation de l'école québécoise, leur seront tous utiles. Cette perception tend à soutenir ce qui est préconisé par le dit programme. En effet, pour soutenir le développement et l'exercice de leurs compétences, le MÉLS (2007) suggère de proposer des situations d'apprentissage dont les élèves peuvent percevoir l'utilité et la pertinence. Cependant, comme sur le plan scolaire, les élèves HPI ont relevé que parmi les notions apprises, certaines seront davantage exploitées que d'autres. Ainsi, ils ont indiqué que, dans la vie de tous les jours, ils auront surtout besoin des notions de base de quelques cours, par exemple calculer l'aire d'une pièce ou dessiner des vecteurs. Dans sa recherche, Kern (2012, p. 114) indique, entre autres, que « using critical thinking skills to problem solve and analyze real world situations allows students to see the relevance of the curriculum and how it relates to their everyday lives » .

Finalement, les participants de cette étude croient que l'acquisition de connaissances, tous sujets confondus, contribue à développer leur individualité. Il faut noter que la structuration de l'identité constitue une des trois visées du programme de formation de l'école québécoise (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007).

Bref, on constate que les pratiques d'enseignement significatives ont, pour les adolescents HPI rencontrés, du sens et de la valeur. Les liens entre le contenu des cours et la vie courante favorisent donc l'intégration de nouvelles notions. Il semble que les enseignants de mathématiques et de sciences réussissent habituellement à faire ces liens tout comme certains enseignants en science humaine. Peut-être que les enseignants des autres matières à l'étude pourraient aussi tenter d'établir des liens entre ce qu'ils enseignent et le quotidien des élèves, quand cela est possible, bien sûr, car comme l'ont mentionné les participants, ce n'est pas toujours faisable. Par contre, si tous les enseignants avaient cette préoccupation, certains concepts seraient probablement mieux compris par les apprenants et le désinvestissement scolaire qui guette tous les élèves et, tout particulièrement les élèves à haut potentiel intellectuel, qui ont grandement besoin de donner sens à leurs apprentissages, pourrait être évité. Les adolescents interviewés ont reconnu que tous les cours qu'ils ont étudiés lors de leur parcours scolaire leur sont ou seront utiles, que ce soit pour la poursuite de leurs études collégiales et/ou universitaires ou dans la vie courante mais, il faut le préciser, à différents niveaux. La valeur qu'ils accordent à certains cours fluctue donc selon leurs aspirations ou leurs besoins. Les adolescents à haut potentiel intellectuel fréquentant des écoles en milieu défavorisé ont les mêmes aspirations que ceux fréquentant d'autres institutions. Comment ces écoles secondaires qui, avec peu de moyens, parviennent-elles à combler les besoins de ces élèves? Comment le système scolaire québécois pourrait-il les aider davantage et par le fait même contribuer à l'exploitation du plein potentiel des adolescents HPI qui y étudient? Il fut une époque où des montants forfaitaires étaient alloués pour ces élèves, peut-être devrait-on y revenir? Ne sont-ils pas considérés comme élèves à risques? Ont-ils besoin d'un plan d'intervention?

En tentant de répondre davantage aux besoins des adolescents HPI, l'école pourrait certainement bonifier l'expérience scolaire de ces jeunes et peut-être contribuer à diminuer le taux de décrochage.

## **5.5 INTERPRETATION DES RESULTATS - PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT LES PLUS EFFICACES**

Les canevas des entrevues semi-dirigées de cette recherche se terminaient avec deux questions ouvertes soient: comment définirais-tu les pratiques d'enseignement les plus efficaces et comment influencent-elles ton apprentissage, ton expérience scolaire?

### **5.5.1 Les pratiques d'enseignement les plus efficaces**

Les adolescents ont donc défini les pratiques d'enseignement les plus efficaces selon leurs perceptions. D'abord, ils ont précisé que ces pratiques se distinguent par leur caractère interactionnel et participatif. Ils croient que les pratiques d'enseignement qui favorisent la participation des élèves avec l'enseignant et les apprenants entre eux sont plus efficaces. Ce qui est corroboré dans la recherche de Dobron (2011) et qui pourrait être associé à la théorie d'apprentissage de Vygotsky. De plus, ces interactions pourraient répondre au besoin d'équilibre des élèves à haut potentiel intellectuel tel que défini par Delaubier (2002). Filisetti et Peyronie (2007, p. 9), quant à eux, soulignent l'impact qu'a « la communication avec autrui dans le développement de l'enfant. » Bodrova et Leong (2011) partagent également cette idée.

Ensuite, les pratiques d'enseignement qui incluent la présentation des liens entre les cours et la vie courante s'avèrent plus efficaces; toujours selon les participants. En effet, comme il a été mentionné précédemment, ces liens sont essentiels pour les élèves HPI. Revol et Bléandonu (2010) ainsi que plusieurs autres chercheurs (Chae, 2009; Copeland, 2003; Dobron, 2011; Jankech, 2007) et certaines instances institutionnelles (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1983; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013; Hubert, 2011; Robert, 2011) ont d'ailleurs souligné l'importance de donner du sens aux apprentissages pour ces élèves.

Le lien affectif et/ou la relation interpersonnelle établis entre l'enseignant et ses élèves caractérise également une pratique d'enseignement efficace, selon les adolescents rencontrés. En effet, comme les élèves à haut potentiel intellectuel ont besoin d'un climat de confiance et de sécurité, surtout si la scolarité s'est mal passée les années précédentes, (Hubert, 2011, p. 46) ce lien semble être un facteur influençant leurs apprentissages. Ainsi, les membres du groupe EIP de l'inspection académique Haute-Savoie (2010, p. 24) énoncent que « l'enseignant devra faire preuve d'une grande attention au climat affectif du groupe (enfants parfois fragiles) » . Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1983, p. 22) signale également que ces élèves « éprouvent un besoin pressant d'être écoutés, compris, soutenus et corrigés par leurs enseignants » . Revol et Bléandonu (2010) soulignent que certains enfants à haut potentiel intellectuel arrivent à composer avec leurs particularités « lorsqu'ils trouvent dans leur enseignant la bienveillance et l'empathie indispensables à leur motivation. À l'inverse, le sentiment d'incompréhension risque de brouiller plus encore le rapport aux apprentissages » . (Revol et Bléandonu, 2010, p. 5)

En plus des précédentes caractéristiques, un enseignant efficace doit, selon les participants, être particulièrement intéressé par sa propre matière. Ce qui corrobore une étude citée par Filisetti et Peyronie (2007, p. 9) où « il est montré que l'on attend de l'enseignant qu'il fasse preuve d'intérêt pour la discipline qu'il enseigne » . Finalement, selon les adolescents interviewés, le fait d'être dynamique, de bouger et de faire de l'humour contribue à rendre les pratiques d'enseignement plus efficaces. Revol et Bléandonu (2010) suggèrent effectivement aux enseignants d'utiliser l'humour avec les élèves à haut potentiel intellectuel, entre autres, pour dédramatiser une situation.

### **5.5.2 Impact des pratiques d'enseignement les plus efficaces sur l'apprentissage**

Les adolescents à haut potentiel qui ont participé à cette recherche considèrent qu'une pratique d'enseignement efficace rend les cours plus intéressants. Les cours étant plus

intéressants, ils comprennent mieux les notions à apprendre. S'ils comprennent mieux, ils sont plus motivés et cette motivation influence leur rendement académique.

Conséquemment, ils croient que les pratiques d'enseignement les plus efficaces ont un impact direct sur leur performance scolaire. Revol et Bléandonu (2010, p. 5) soulignent que « certaines réactions des enseignants découragent ou contrecarrent l'investissement scolaire de ces enfants: refus d'interroger un enfant qui a réponse à tout, stigmatisation des points faibles ». Ces réactions pourraient en effet engendrer des difficultés scolaires. De plus, des directeurs et des enseignants ont souligné que lorsque les élèves HPI éprouvent des problèmes de motivation, ceux-ci se transforment rapidement en troubles de comportement (Conseil Supérieur de l'Éducation, 1983, p. 15).

Les élèves qui ont participé à cette recherche ont également dit que les pratiques d'enseignement les plus efficaces ont une influence sur le questionnement et/ou la réflexion. Ainsi, ils seront tentés d'approfondir ou d'explorer davantage le sujet à l'étude si l'enseignement prodigué les y incite. Quinchon (2012, p. 7) propose, en effet, une posture de l'enseignant « qui nourrisse et interpelle la soif de connaissances et le besoin de savoir » lors de la scolarisation des élèves à haut potentiel. Une des nombreuses suggestions de Delaubier au Ministre de l'éducation nationale concerne aussi ce besoin. La proposition 6-4 consiste à

apporter à l'élève à fort quotient intellectuel les ouvertures et les approfondissements auxquels il aspire à travers les activités péri-scolaires. Il y a là un autre espace de liberté susceptible de lui permettre de développer des "passions" et d'aller au bout de ses attentes. Dans les quartiers les moins favorisés, par exemple, la prise en compte, grâce à un contrat éducatif local des aptitudes particulières des jeunes doit fournir un complément indispensable à l'action de l'école. (2002, p. 41)

Selon les dires d'adolescents à haut potentiel intellectuel, on constate que les pratiques d'enseignement les plus efficaces font place à l'interaction entre les diverses parties. Celles-ci accordent une plus grande place à l'élève; ce qui semble combler un

certain besoin chez l'adolescent HPI. Les pratiques d'enseignement qui présentent des liens entre le contenu des cours et la vie courante sont également considérées comme plus efficaces par les élèves rencontrés car, comme il a été mentionné précédemment, ces liens favorisent l'investissement scolaire en donnant du sens et de la valeur aux apprentissages. Une autre composante d'une pratique d'enseignement efficace réside en un lien affectif entre l'enseignant et ses élèves. Le climat de la classe prend donc tout son sens. Lorsque l'élève à haut potentiel intellectuel se sent en confiance, compris et soutenu par son enseignant; il veut se surpasser et sent que sa différence est acceptée. Les pratiques d'enseignement ne devraient-elles pas toutes être basées sur cette acceptation de la différence?

L'acceptation d'un rythme d'apprentissage différent et d'une façon d'apprendre différente nous semble en effet des plus essentielle, surtout en classe hétérogène. Chacun devrait être en mesure de trouver sa place en ayant, entre autres, accès à une pédagogie différenciée. L'impact de celle-ci sur le parcours scolaire des adolescents à haut potentiel intellectuel nous apparaît indéniable. La motivation et le rendement scolaire de ces adolescents serait positivement affectée. Comme l'investissement scolaire de ces élèves semble découler des pratiques d'enseignement mises en œuvre, peut-être devrions-nous voir à ce que l'école secondaire québécoise en milieu défavorisé ait les moyens de reconnaître et d'accompagner ses adolescents à haut potentiel intellectuel.

Il semble donc qu'une identification précoce des élèves à haut potentiel intellectuel en milieu défavorisé soit plus que nécessaire. Cette identification permettrait, entre autres, aux enseignants et aux divers intervenants scolaires d'établir un plan d'intervention pour chaque élève HPI fréquentant ces écoles. De plus, des pratiques d'enseignement et des parcours scolaires adaptés devraient être établis pour ces élèves et tout particulièrement pour les adolescents à haut potentiel intellectuel qui pourraient devenir, ne l'oublions pas, des décrocheurs potentiels. Le programme de formation de l'école québécoise permet ces types d'adaptation mais dans les faits peu d'institutions scolaires ne les mettent en œuvre. Les américains ont établi la loi "No Child Left Behind Act" en 2002 pour encadrer l'éducation



dans les institutions publiques. De son côté, est-ce que le Conseil supérieur de l'éducation du Québec ne devrait pas constituer un groupe de travail pour étudier la question de l'éducation des élèves à haut potentiel intellectuel? Un avis sur le sujet pourrait ensuite être produit et acheminé au ministre de l'éducation pour qu'un éventuel guide sur l'éducation des élèves HPI soit produit. Il faut noter qu'au Canada, le ministère de l'Éducation de l'Alberta, de l'Ontario, et de la Nouvelle Écosse possèdent déjà un tel guide et qu'au moins une commission scolaire du Québec (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) a établi une politique pour les élèves doués et talentueux. Conséquemment, un guide ministériel élaboré par le ministère de l'éducation du Québec permettrait l'encadrement des politiques concernant l'éducation des élèves HPI tant au niveau privé que public.

## **5.6 LIMITES DE LA RECHERCHE**

La principale limite de la recherche se situe au niveau de la collecte des données. En effet, la composition de l'échantillonnage basée sur les résultats aux épreuves uniques du MÉLS n'est pas garante de haut potentiel intellectuel. De plus, ces épreuves ne concernent que deux domaines d'apprentissage, soient le domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et le domaine de l'univers social (Gouvernement du Québec MÉLS, 2007). Les élèves sélectionnés avaient également tous un profil semblable soit un profil «autonome» tel que défini par la Fédération de Wallonie-Bruxelles. En effet, les adolescents à haut potentiel qui ont participé à cette recherche ont la particularité d'être capables d'exprimer leurs sentiments, leurs besoins et leurs objectifs facilement. De plus, ils se servent adéquatement du système scolaire contrairement à d'autres élèves HPI qui auraient un profil différent, par exemple un profil « provocateur », qui correspond à celui qui ne s'adapte pas au système scolaire, ou un profil « décrocheur », qui correspond cette fois à celui qui estime que le système n'a pas su s'adapter à ses besoins. Dans les faits, le profil autonome des participants a certainement influencé les réponses qu'ils ont données; peut-être aurions-nous obtenu des réponses différentes aux questions posées si les

participants avaient eu un ou des profils différents, ne serait-ce de part leur vision du système scolaire?

Pour éviter la stigmatisation, il avait été établi que les élèves ne devaient pas savoir précisément pourquoi ils avaient été choisis. Cependant, lors des entrevues semi-dirigées, la chercheuse a réalisé que certains adolescents savaient qu'ils avaient été choisis parce qu'ils avaient un haut potentiel intellectuel tandis que d'autres ne le savaient pas. Par contre, lorsque certains participants ont directement posé la question à la chercheuse, celle-ci a répondu à leur interrogation sans mentionner directement le haut potentiel intellectuel; par exemple en prétextant qu'étant donné que la collecte de données se déroulait sur temps de classe, il avait fallu choisir des élèves qui ne seraient pas pénalisés ou désavantagés par la situation. Parfois, la chercheuse a dû mentionner aux participants que c'est à la suite de l'analyse de leur dossier scolaire mais également de la recommandation de certains enseignants qu'ils avaient été sélectionnés; le besoin étant d'avoir des élèves performants mais qui étaient aussi capables de s'exprimer et de donner leur opinion. Ces informations ont été données aux participants lors de la présentation du projet de recherche. Les réponses obtenues par les adolescents HPI sélectionnés ont semblé satisfaisantes car il n'en a plus été question par la suite.

Ensuite, bien que la Commission scolaire ait établi un plan stratégique qui doit guider les actions des intervenants scolaires, chaque école établit son propre projet éducatif en lien avec les réalités de son milieu. Ainsi, les élèves fréquentant différentes écoles se voient exposés à diverses orientations pédagogiques.

Une autre limite de la présente recherche renvoie à la réalisation des entrevues semi-dirigées, principalement parce que, selon Savoie-Zajc, « l'interviewé peut être mû par un désir de rendre service ou d'être bien vu par le chercheur, limitant ainsi la crédibilité des messages communiqués » (2006, p. 313). Cette limite de désirabilité sociale pourrait avoir un impact sur les rencontres avec les élèves HPI.

Finalement, la qualité des échanges, lors des entrevues semi-dirigées, a pu être influencée par la chercheuse elle-même de par son statut d'enseignante-chercheuse à cette même Commission scolaire. En effet, deux des participants avaient été les élèves de la chercheuse dans les années précédentes. Ils étaient donc à l'aise pour exprimer leur perception. Ensuite, les autres élèves savaient que la chercheuse était enseignante dans une autre école de leur commission scolaire car elle leur avait mentionné lors de la présentation de la recherche. Conséquemment, cette information a pu influencer les réponses données par les participants.

## **5.7 PISTES DE RECHERCHE ET DE FORMATION**

L'objectif de cette recherche a été de connaître les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé. À la suite de l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus, force est de constater qu'il semble nécessaire que la recherche dans ce domaine se poursuive, car bien que l'objectif de cette recherche ait été atteint, les limites de celle-ci sont indéniables. Les données obtenues dans cette étude ont en effet permis d'établir que les pratiques d'enseignement utilisées en milieu défavorisé devraient davantage prendre en considération les adolescents à haut potentiel intellectuel car leurs perceptions ont démontré que bien peu d'interventions pédagogiques comblent leurs besoins spécifiques. Il serait donc intéressant qu'une recherche qualitative semblable, portant cette fois sur la perception d'adolescents à haut potentiel qui ont décroché ou qui ont un profil différent des participants soit réalisée. Celle-ci pourrait permettre d'établir les congruences de perceptions entre les différentes entités. Il serait également pertinent, pour la communauté scientifique, que la même recherche soit réalisée auprès d'un autre groupe scolaire, par exemple auprès d'élèves inscrits dans un programme particulier (langues-études, sports-études, etc.) où le programme de formation est enseigné plus rapidement pour permettre à ces élèves de consacrer du temps à leur spécialité ou auprès d'adolescents plus jeune, par exemple des élèves de troisième secondaire qui n'ont

pas encore eu de cours de mathématiques et de sciences dans des groupes plus homogènes. La même étude, réalisée dans des milieux urbains et/ou ruraux, pourrait également enrichir la communauté scientifique. Il serait aussi profitable d'établir un parallèle de cette recherche en la perception d'adolescents HPI fréquentant des écoles secondaires de différentes grosseurs, par exemple 400 élèves vs 2000 élèves, car l'offre de cours y est habituellement différente. Finalement, une étude longitudinale de cette recherche pourrait certes contribuer à mieux définir les perceptions d'adolescents à haut potentiel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé.

En définitive, à la suite de l'analyse des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche, il semble adéquat que de la formation doit être offerte aux futurs enseignants et aux enseignants en exercice sur les caractéristiques et les besoins des adolescents à haut potentiel intellectuel. Kern (2012, p. 149) a également formulé cette recommandation

"To lay foundation for understanding the gifted, I recommend that regular education teachers be provided with training that identifies the characteristics and needs of gifted learners".

La huitième voie de proposition de Delaubier (2002), dans son rapport au Ministre de l'éducation nationale, concerne directement la formation des enseignants. Il y propose une formation axée sur la "diversité" qui intègre « à la fois le champs traditionnel de l'handicap et de la difficulté et une approche plus large des facteurs de l'hétérogénéité » (Delaubier, 2002, p. 42). La formation serait d'autant plus pertinente de par le choix fait par plusieurs instances éducationnelles de privilégier les classes hétérogènes; la différenciation pédagogique perçue par les adolescents à haut potentiel intellectuel, qui ont pris part à cette recherche, s'adressant principalement aux élèves en difficulté. Ces formations pourraient prendre diverses formes, par exemple: des sessions de formation ou d'atelier en milieu scolaire ou en milieu universitaire; des groupes de discussion et de partage en ligne; des présentations lors de différents colloques; etc. À l'instar des pratiques d'enseignement à privilégier pour les adolescents HPI, la pédagogie utilisée lors de la formation des enseignants sur le sujet se devra d'être différenciée. L'approche pédagogique, inspirée du socioconstructivisme devra également être mise en application lors de ces formations pour

permettre aux enseignants de se réapproprier cette approche au besoin car, bien que chaque individu soit responsable de ses apprentissages, c'est à travers les interactions sociales avec ses pairs et son milieu qu'il parviendra à construire ses connaissances et à développer ses compétences. Il faudra notamment préciser aux enseignants qu'en classe hétérogène, l'utilisation de cette approche se révèle être un défi supplémentaire, particulièrement pour l'adolescent à haut potentiel intellectuel, car rappelons nous qu'il éprouve parfois des difficultés à interagir avec ses pairs. En effet, la socialisation de l'élève HPI doit être favorisée et développée.

Par contre, il semble que cette formation ne devrait pas s'adresser uniquement aux enseignants. Dans les faits, tous les intervenants scolaires auraient avantage à connaître les caractéristiques des élèves HPI pour être en mesure de répondre à leurs besoins particuliers. Conséquemment, des parcours de formation diversifiés pourraient voir le jour et permettre l'accélération, l'approfondissement ou l'enrichissement scolaire si nécessaires à l'épanouissement de l'élève à haut potentiel intellectuel. Il faut souligner que plusieurs écoles secondaires proposent déjà des cheminements scolaires personnalisés pour les élèves en difficulté d'apprentissage au deuxième cycle; conséquence de la promotion par matière établie par le MÉLS pour ces élèves. Par exemple, un élève de 3e secondaire qui n'a pas réussi son français est promu en 4e secondaire mais aura à son horaire du français de 3e secondaire; cet élève a donc un horaire à chevauchement. Ce type d'adaptation du cursus scolaire est courante dans les écoles publiques du Québec car elle s'inscrit dans le régime pédagogique élaboré par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2015). Ainsi, pourquoi ne pas envisager et, éventuellement établir, ce type d'adaptation pour les adolescents à haut potentiel intellectuel? En effet, selon leurs capacités, des adolescents HPI pourraient, par exemple, être inscrits en troisième secondaire mais avoir à l'horaire des mathématiques de quatrième secondaire. Ce chevauchement, rendu possible grâce aux connaissances acquises sur les caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel, permettrait à ces derniers d'accélérer leur cursus scolaire. D'autres types d'adaptation pourraient également être créés ensuite, par exemple l'ajout à l'horaire de l'adolescent HPI d'un cours exploratoire lorsqu'il aura complété ses apprentissages dans une matière donnée.

Ces adaptations du curriculum profiteraient grandement à l'adolescent à haut potentiel intellectuel qui, comme l'a démontré la recherche, ne demande qu'à approfondir et enrichir ses connaissances. Ce besoin est d'autant plus criant en milieu défavorisé car cet adolescent risque de sous-performer s'il n'a pas accès à ces connaissances.

En définitive, le sujet de la douance, et tout particulièrement l'étude de l'adolescent à haut potentiel intellectuel est plus que nécessaire. En effet, selon Clark (1992), tel que cité dans le guide de l'éducation des élèves doués et le développement des talents (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2011, p.209) :

Lorsqu'on cherche à développer toutes les aptitudes et à favoriser le plus grand épanouissement de tous ses membres, quelles que soient leurs forces, c'est toute la société qui en profite. Le fait d'aider chaque individu à s'épanouir et à se réaliser contribue au développement de l'ensemble de la société.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Ils sont surdoués, précoces, à haut potentiel intellectuel. Plusieurs chercheurs tentent de définir ce qui caractérise ces enfants, mais aucune définition ne semble faire consensus car « il n'existe pas de profil unique de l'apprenant doué et il n'existe pas de critère unique permettant de repérer les élèves doués » (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle Écosse, 2011, p. 31). Cependant, dans le cadre de cette recherche, c'est le terme à « haut potentiel intellectuel » qui a été privilégié; tel que suggéré par les psychologues français (Hubert, 2011).

Toutefois, il faut souligner que la douance n'est pas garante de la réussite. Ainsi, en plus de chercher à définir l'enfant HPI, certains auteurs tentent d'établir et de préciser ses besoins particuliers. Conséquemment, des parcours scolaires différenciés ont été identifiés et/ou élaborés pour combler ceux-ci. Par contre, lors de la recension des écrits, peu d'articles étaient consacrés à l'adolescent HPI, contrairement à l'enfant à haut potentiel intellectuel. De plus, l'opinion et les perceptions de ces adolescents sont rarement explorées (Dobron, 2011).

Cette recherche qualitative interprétative avait donc pour objectif de connaître les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé. Elle est, en fait, orientée vers la description et la compréhension de la réalité à partir des perceptions des acteurs, ici, les adolescents à haut potentiel intellectuel (Savoie-Zajc, 2006).

L'échantillonnage intentionnel et non probabiliste était donc composé de 12 élèves de 5<sup>e</sup> secondaire fréquentant des écoles de la commission scolaire de la Côte-du-Sud. Les

participants ont été sélectionnés par les enseignants et les directions de cinq établissements et ce, en fonction de certaines normes, soient leurs résultats aux épreuves uniques du MÉLS et leurs caractéristiques d'élèves HPI (grille d'observation Annexe II). Deux outils de collecte de données ont été utilisés : un questionnaire et des entrevues semi-dirigées. Ces deux outils complémentaires ont exploré quatre thèmes de l'outil élaboré par Gentry et Owen (2004) soient: attrait, défi, signifiante et choix. Toutefois, un cinquième thème a été ajouté, par la chercheuse, dans le schéma d'entrevue: les pratiques d'enseignement les plus efficaces.

L'analyse des résultats a mis en relation plusieurs sujets en fonction des différents thèmes codés. D'abord, sous le thème de l'attrait, les participants ont souligné que c'est l'enseignant qui serait le principal responsable de l'intérêt suscité et du plaisir d'aller en classe. Conséquemment, les pratiques d'enseignement qu'il utilise définissent l'environnement éducatif proposé aux élèves. De plus, les adolescents rencontrés ont affirmé que l'intérêt qu'ils portent à la matière influencera leur goût d'aller en classe. Le contenu des cours devient ainsi des plus important. Les interviewés ont également souligné que ce qui leur donne, à prime abord, le goût d'aller en classe, ce sont les résultats scolaires qu'ils obtiennent, mais il ne faut pas oublier que leur vision de la réussite est liée à leurs caractéristiques d'élèves HPI. Les adolescents rencontrés ont également ajouté, lors des entrevues, que malgré le fait que quelques enseignants respectent leur rythme d'apprentissage et comprennent qu'ils ont plus de facilité à effectuer certaines tâches, ils ne perçoivent aucune intervention pédagogique s'adressant spécifiquement à eux. Ainsi, la différenciation pédagogique préconisée (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2007; Fédération Wallonie-Bruxelles, 2013; Hubert, 2011) pour répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel ne semble pas privilégiée; ce qui devrait peut-être être revu.

Ensuite, sous le thème des choix, malgré une perception de départ contradictoire, les adolescents HPI interrogés ont été en mesure d'en établir quelques-uns qui leur ont été offerts lors de leurs apprentissages. Ceux-ci pourraient découler de la différenciation pédagogique exercée en classe telle que préconisée par le MÉLS (2007). En effet, les



réponses obtenues auprès des adolescents HPI interviewés ont permis de distinguer de la différenciation de contenu, de processus et de production. De plus, les participants ont avancé que lorsqu'ils font des choix, ils approfondissent davantage le sujet à l'étude et font plus d'efforts. Ils croient également qu'ils peuvent aller plus loin, dépasser leurs limites et, de ce fait, obtenir de meilleurs résultats. Ils ont aussi mentionné que les choix leur permettent de travailler en fonction de leurs besoins et/ou de leur style d'apprentissage. Les adolescents à haut potentiel intellectuel questionnés ont d'ailleurs souligné que lorsqu'ils ont plus de choix, ils sont plus motivés à aller en classe et à accomplir certaines tâches. De ce fait, il est impératif de souligner qu'il y a risque de sous-performance de l'élève à haut potentiel intellectuel lorsque celui-ci est non-motivé (Copeland, 2003; Côte, 2002). Les pratiques d'enseignement utilisées en classe devraient donc inclure des choix pour combler les différents besoins de ces élèves.

Puis, sous le thème défi, les participants ont initialement défini ce qu'est un défi intellectuel. Ainsi, selon eux, il s'agit, d'une tâche qu'ils ne croient pas être capables de réaliser au premier coup d'œil. Lors des entrevues, l'approfondissement de ce thème a convergé vers la complexité et le rythme d'apprentissage. Or, certains cours (mathématiques et sciences) constituent un défi intellectuel pour certains élèves interviewés de par leur contenu, qui présente de nouveaux concepts à chaque cours. Par contre, certains cours, entre autre le français, ne constituent pas un défi intellectuel car, selon les adolescents HPI rencontrés, ils sont trop répétitifs. En effet, les participants perçoivent revoir constamment les mêmes notions qu'ils maîtrisent déjà. L'ennui guette donc ces apprenants. Pour contrer celui-ci, les adolescents interviewés ont mentionné que les enseignants utilisent différentes pratiques d'enseignement. Ils leurs proposent, entre autre, des exercices supplémentaires ou de la lecture. Par la suite, lorsque questionnés sur la possibilité d'avoir de l'approfondissement et/ou de l'enrichissement sur un ou des sujets qui les intéressent, tous les adolescents interviewés ont été interpellés. Enfin, la majorité des participants souhaiterait qu'il y ait différents niveaux de cours de français offerts comme c'est le cas en mathématiques. Ils ont affirmé qu'un regroupement plus homogène serait avantageux pour eux comme pour les élèves en difficulté. Ainsi, ces pratiques

d'enseignement et ces différents aménagements scolaires devraient peut-être être étudiés pour que chaque adolescent à haut potentiel intellectuel puisse s'épanouir.

En ce qui a trait au thème de la signifiante, les adolescents HPI qui ont accepté de collaborer à cette recherche ont d'abord affirmé que les liens faits entre le contenu des cours et la vie courante influençaient leur apprentissage. Ils leur permettraient de donner du sens et de la valeur aux notions enseignées en classe. En général, selon les participants, les enseignants font des liens entre le contenu de leur cours et la vie courante en donnant des exemples de situations où une notion pourrait être utilisée. De plus, les élèves rencontrés croient que lorsque l'apprentissage a du sens, lorsque des liens sont présentés ou extrapolés, ils sont plus motivés et intéressés à apprendre. Quant à la valeur qu'ils accordent aux cours qu'ils ont eus pendant leur parcours scolaire, celle-ci est définie en fonction de leur utilité dans la poursuite de leurs études postsecondaires ou dans la vie courante. Néanmoins, ils ont mentionné que l'acquisition de connaissances, toutes matières confondues, contribue à développer leur individualité puisqu'ils acquièrent des notions sur divers sujets. Ils peuvent, entre autre, prendre position, porter un jugement, prendre action, etc. Dans les faits, ils élargissent leurs compétences. En ce sens, le programme de formation de l'école québécoise semble combler, en partie, les besoins des adolescents à haut potentiel intellectuel.

En ce qui concerne le cinquième thème, les pratiques d'enseignement les plus efficaces, les adolescents à haut potentiel qui ont pris part à cette recherche ont déterminé que ce sont d'abord les interactions et la participation en classe qui caractérisent les pratiques d'enseignement les plus efficaces. En effet, il semble, toujours selon les participants, que les enseignants les plus efficaces incitent les élèves à interagir avec eux ou entre eux. De plus, les apprenants interviewés ont précisé que les pratiques d'enseignement qui présentent des liens entre les cours et la vie courante sont plus efficaces. Le lien affectif et/ou la relation interpersonnelle établie entre un enseignant et ses élèves définit également une pratique d'enseignement efficace, selon les participants. Reste que, comme le souligne Hubert (2011), il semble que ce lien soit un facteur pouvant influencer leur apprentissage. Enfin, ces pratiques d'enseignement auraient aussi une influence sur le désir

d'approfondissement ou d'exploration d'un sujet d'études. Conséquemment, ne devraient-elles donc pas être utilisées davantage?

Malgré ses limites, cette recherche qualitative a permis de connaître des perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel et ce, en milieu défavorisé. Il est assurément nécessaire que la recherche sur la douance, et particulièrement sur l'adolescent HPI, se poursuive au Québec et ailleurs dans le monde, car bien des aspects du sujet restent encore à étudier.

L'apport de cette recherche à la communauté scientifique semble des plus manifeste car les données sur le sujet en provenance du Québec et de milieux défavorisés ne sont que partielles. De plus, les perceptions des adolescents à haut potentiel intellectuel étant que très rarement sollicités, cette étude permettra d'enrichir les connaissances des différents chercheurs intéressés par le sujet. Les résultats obtenus pourraient également guider les interventions des différents responsables scolaires au Québec comme ailleurs. Ainsi, certaines institutions scolaires pourraient élaborer des politiques ou des guides pour que les adolescents à haut potentiel intellectuel obtiennent des ressources et/ou des aménagements scolaires qui répondent adéquatement à leurs besoins.

En définitive, les pratiques d'enseignement utilisées en milieu défavorisé se révèlent d'une grande importance pour les adolescents à haut potentiel intellectuel. Elles contribuent directement au développement intellectuel et social de ces derniers. De plus, comme certains adolescents HPI fréquentant un établissement dans des milieux défavorisés ne peuvent parfois obtenir réponses à leurs questionnements qu'à l'école, les pratiques d'enseignement utilisées s'avèrent plus que déterminantes. Finalement, les pratiques d'enseignement qui seront à la fois attrayantes, signifiantes et qui donneront des choix et des défis à ces élèves favoriseront leur investissement et leur engagement scolaire en répondant à leurs besoins particuliers. La réussite pour tous sera alors possible.



**ANNEXE I**

**DEFINITIONS DES CONCEPTS DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DE  
DONNEES INTITULE: "STUDENT PERCEPTIONS OF CLASSROOM  
QUALITY"**

*Appeal*

Appeal combines interest and enjoyment and indicates a pleasant, safe, satisfying learning environment that encourages smiles, positively engages students, and reflects their preferences for topics and activities.

*Challenge*

Challenge involves rigor, depth, and complexity and is at the intersection of content, process, product, and audience. Optimal challenge is based on individuals, engaging them in effective learning.

*Choice*

Choice involves empowering students to direct and make important decisions about their learning.

*Meaningfulness*

When content and methods have relevance to students' lives are significant, important, connected, and worth caring about, the meaningfulness has been achieved.

*Academic Self-Efficacy*

Academic self-efficacy reflects students' perceived confidence in performing important classroom learning behaviors.

(Gentry et Owen, 2004, p. 21)

## ANNEXE II

### GRILLE D'OBSERVATION DES ELEVES EN CLASSE

#### OBSERVATION DES ÉLÈVES EN CLASSE<sup>103</sup>

		Nom de l'élève							
<b>Caractéristiques</b>									
Intelligence au-dessus de la moyenne	Vocabulaire élaboré.								
	Bonne mémoire.								
	Apprend rapidement et facilement.								
	Bonne banque d'information.								
	Fait des généralisations avec habileté.								
	Comprend les nouvelles idées facilement.								
	Fait des abstractions facilement.								
	Perçoit les similitudes, les différences, les relations.								
	Fait des jugements et prend des décisions.								
<b>Pose des questions</b>									
<b>Est curieux à propos de nombreux sujets</b>									
Creativité	A de nombreuses idées.								
	Voit les choses de manières variées.								
	Présente des idées uniques ou exceptionnelles.								
	Ajoute des détails; élabore.								
	Transforme ou associe des idées.								
	Voit les incidences ou les conséquences facilement.								
	Prend des risques; émet des hypothèses.								
	Ne craint pas de manifester son désaccord.								
	Trouve des pointes d'humour subtile, des paradoxes ou des divergences.								
<b>Fixe ses propres objectifs et normes</b>									
Sérieux à la tâche	Participe de façon intense aux problèmes et aux tâches qu'il préfère.								
	S'enthousiasme pour ses champs d'intérêt et ses activités.								
	A besoin de peu de motivation externe.								
	Se concentre sur ses propres intérêts et projets.								
	Degré d'énergie élevé.								
	Fait preuve de persévérance.								
	Termine ses produits et les présente aux autres.								
	Avide d'entreprendre de nouveaux projets ou de surmonter de nouveaux défis.								
	Assume les responsabilités.								

<sup>103</sup> Adapté de : *Blending gifted education with the total school program*, (2<sup>e</sup> édition), (p. 40), D. J. Treffinger, East Aurora, New York, D.O.K. Publishers, 1986.

**ANNEXE III**  
**PERCEPTIONS D'ADOLESCENTS A L'EGARD DES PRATIQUES**  
**D'ENSEIGNEMENT (FRANÇAIS)**

Nom : \_\_\_\_\_ Participant no : \_\_\_\_\_  
 (optionnel)

École : \_\_\_\_\_

**Perceptions d'adolescents à l'égard des pratiques d'enseignement**

Nous aimerions connaître tes perceptions des pratiques d'enseignement. Lis chacun des énoncés ci-dessous et indique la réponse qui convient le mieux à ce que tu penses. Coche la case appropriée. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Tu ne peux choisir qu'une seule réponse. Tes réponses resteront confidentielles.

En pensant à tes cours de **français**, réponds aux questions suivantes.

Énoncé	Fortement en désaccord	Désaccord	Indécis(e)	D'accord	Fortement en accord
1. J'ai des choix quand je veux présenter ce que j'ai appris (ex. format travaux, oralement, résumé, etc.).					
2. Je trouve le contenu de mes cours intéressants.					
3. Je trouve que le temps consacré à l'enseignement en classe met adéquatement au défi mes habiletés intellectuelles.					
4. Mes enseignants(es) me permettent de choisir les ressources que je veux utiliser pour les projets.					
5. Quand il y a plusieurs possibilités pour présenter ce que j'ai appris, je peux habituellement choisir une bonne façon.					
6. Les enseignants(es) présentent les notions des cours à travers des situations concrètes.					
7. Je trouve que les devoirs de mes cours sont un bon défi.					
8. Les lectures demandées dans mes cours sont intéressantes.					

Énoncé	Fortement en désaccord	Désaccord	Indécis(e)	D'accord	Fortement en accord
9. Mes enseignants(es) font des liens entre la matière du cours et la société.					
10. J'apprends quand je suis mis(e) au défi.					
11. On me donne beaucoup de choix en classe (ex. livre, activité, sujet, etc.).					
12. Dans mes cours, mes enseignants(es) font des liens entre les problèmes de la vie courante et ce que nous apprenons.					
13. Je me sens responsable de mes apprentissages car on me permet de faire des choix en classe.					
14. Les enseignants(es) utilisent différentes activités d'enseignement, ce qui rend mes cours agréables.					
15. J'aime le niveau de défi des projets en classe.					
16. La matière abordée dans les manuels scolaires est intéressante.					
17. Les manuels scolaires présentent comment la matière est liée à la société et à la vie quotidienne.					
18. Je suis encouragé(e) à explorer des sujets qui m'intéressent en classe.					
19. En classe, j'explore de vrais problèmes qui affectent le monde autour de moi.					
20. J'ai hâte d'apprendre de nouvelles choses en classe.					
21. Je trouve plaisantes les lectures pour mes cours.					
22. J'utilise mes habiletés de pensée critique en classe.					
23. Je peux lier la matière étudiée dans mes cours à ma vie de tous les jours.					
24. J'aime aller à mes cours.					
25. J'aime comment mes enseignants(es) me mettent au défi en classe.					
26. Mes bonnes notes sont principalement le résultat de mon dur travail.					
27. Mes bonnes notes sont principalement le résultat de mes habiletés.					
28. Je peux améliorer mes performances en travaillant fort.					
29. Je prévois aller au CEGEP ou à l'université.					



**ANNEXE IV**  
**PERCEPTIONS D'ADOLESCENTS A L'EGARD DES PRATIQUES**  
**D'ENSEIGNEMENT (MATHEMATIQUES)**

Nom : \_\_\_\_\_ Participant no : \_\_\_\_\_  
 (optionnel)

École : \_\_\_\_\_

**Perceptions d'adolescents à l'égard des pratiques d'enseignement**

Nous aimerions connaître tes perceptions des pratiques d'enseignement. Lis chacun des énoncés ci-dessous et indique la réponse qui convient le mieux à ce que tu penses. Coche la case appropriée. Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Tu ne peux choisir qu'une seule réponse. Tes réponses resteront confidentielles.

En pensant à tes cours de **mathématiques**, réponds aux questions suivantes.

Énoncé	Fortement en désaccord	Désaccord	Indécis(e)	D'accord	Fortement en accord
1. J'ai des choix quand je veux présenter ce que j'ai appris (ex. démarche, démonstration, etc.)					
2. Je trouve le contenu de mes cours intéressants.					
3. Je trouve que le temps consacré à l'enseignement en classe met adéquatement au défi mes habiletés intellectuelles.					
4. Mes enseignants(es) me permettent de choisir les ressources que je veux utiliser pour les projets (ex. calculatrice, internet, etc.).					
5. Quand il y a plusieurs possibilités pour présenter ce que j'ai appris, je peux habituellement choisir une bonne façon.					
6. Les enseignants(es) présentent les notions des cours à travers des situations concrètes.					
7. Je trouve que les devoirs de mes cours sont un bon défi.					
8. Les lectures demandées dans mes cours sont intéressantes.					
9. Mes enseignants(es) font des liens entre la matière du cours et la société.					
10. J'apprends quand je suis mis(e) au défi.					
11. On me donne beaucoup de choix en classe (ex. livre, activité, sujet, etc.).					

Énoncé	Fortement en désaccord	Désaccord	Indécis(e)	D'accord	Fortement en accord
12. Dans mes cours, mes enseignants(es) font des liens entre les problèmes de la vie courante et ce que nous apprenons.					
13. Je me sens responsable de mes apprentissages car on me permet de faire des choix en classe.					
14. Les enseignants(es) utilisent différentes activités d'enseignement, ce qui rend mes cours agréables.					
15. J'aime le niveau de défi des projets en classe.					
16. La matière abordée dans les manuels scolaires est intéressante.					
17. Les manuels scolaires présentent comment la matière est liée à la société et à la vie quotidienne.					
18. Je suis encouragé(e) à explorer des sujets qui m'intéressent en classe.					
19. En classe, j'explore de vrais problèmes qui affectent le monde autour de moi.					
20. J'ai hâte d'apprendre de nouvelles choses en classe.					
21. Je trouve plaisantes les lectures pour mes cours.					
22. J'utilise mes habiletés de pensée critique en classe (ex. donner son opinion, porter un jugement, etc.).					
23. Je peux lier la matière étudiée dans mes cours à ma vie de tous les jours.					
24. J'aime aller en classe chaque jour.					
25. J'aime comment mes enseignants(es) me mettent au défi en classe.					
26. Mes bonnes notes sont principalement le résultat de mon dur travail.					
27. Mes bonnes notes sont principalement le résultat de mes habiletés.					
28. Je peux améliorer mes performances en travaillant fort (ex. études, devoirs, etc.).					
29. Je prévois aller au CEGEP ou à l'université.					

**ANNEXE V**  
**SCHEMA D'ENTREVUE**

**Les perceptions des adolescents à haut potentiel intellectuel  
à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé.**



**Schéma d'entrevue**

Participant numéro : \_\_\_\_\_

Le questionnaire que tu as complété il y a quelques semaines portait sur tes perceptions des pratiques d'enseignement et explorait 4 thèmes : l'attrait, les choix, le défi, et la signifiante en classe. Nous aimerions approfondir certaines questions et ainsi en savoir davantage sur ces sujets. Nous aimerions donc que tu répondes à quelques questions supplémentaires qui nous permettront de mieux comprendre les perceptions des élèves des pratiques d'enseignement. Les données obtenues seront traitées de façon anonyme et confidentielle. Merci pour ta collaboration.

**L'attrait**

- Quels cours te semblent les plus intéressants? Pourquoi?
  - o Qu'est-ce qui rend un cours intéressant? Explique
  - o Quelle la place donnée par l'enseignant au questionnement des élèves?
    - Est-ce que parfois cela peut devenir le sujet d'un cours que ce soit en partie ou en totalité?
  
- Comment les enseignants rendent-ils les cours intéressants?
  - o Que pourraient-ils faire d'autre?
  
- Qu'est-ce que les enseignants font pour les élèves comme toi?
  - o ou que pourraient-ils faire?
  
- Suite au questionnaire, il semble que le matériel utilisé en classe soit plus ou moins intéressant. Es-tu d'accord avec ce résultat?

- Qu'est-ce qui pourrait rendre le matériel plus intéressant pour toi?
- Qu'est-ce qui te donne le goût d'aller en classe? Explique

Passons au 2<sup>e</sup> sujet

### **Les choix**

- Les réponses obtenues dans le questionnaire concernant les choix proposés par les enseignants sont plutôt partagées. Peux-tu me mentionner quels genres de choix te sont proposés par tes enseignants en classe?
  - Par exemple : peux-tu choisir quand tu peux commencer les exercices avant/pendant/après les explications? Peux-tu choisir le temps alloué pour faire ces exercices?
  - Peux-tu choisir le nombre d'exercices que tu veux faire? Quel livre tu peux lire pour un certain travail?
  - Peux-tu décider de travailler en équipe ou seul?
  - Peux-tu choisir la façon de résoudre un problème; la méthode de résolution?
  - Peux-tu choisir le thème d'un exposé? D'une recherche? D'une présentation?
- Peux-tu me donner d'autres exemples de choix qui te sont offerts?
- Comment ces choix influencent/modifient tes apprentissages?
- Quel type de choix aimerais-tu avoir?
  - Comment ces choix pourraient influencer/modifier tes apprentissages?
  - Peux-tu parfois faire des choix au niveau du contenu des cours? De la présentation d'un travail? De l'environnement où tu apprends? Du comment tu apprends une nouvelle notion?

Passons au 3<sup>e</sup> sujet

### **Le défi**

- Comment définirais-tu ce qu'est un défi intellectuel?
- Dans le questionnaire la majorité des participants ont répondu que les cours de math et de français représentent un défi intellectuel pour eux. Es-tu d'accord?
  - Peux-tu préciser en quoi ils le sont pour toi?
  - Peux-tu me donner des exemples de défi?
- Quels cours de math as-tu à ton horaire?
  - Serait-il pertinent/intéressant d'avoir des niveaux de cours différents en français comme en math?
- Que font les enseignants pour que les élèves ne s'ennuient pas en classe?
  - Devraient-ils faire autre chose? Devraient-ils en faire plus?
  - Qu'est-ce que les enseignants pourraient faire différemment pour les élèves?
  - Que dirais-tu si on te proposait de l'enrichissement? D'aller plus loin au niveau du contenu du cours?
- Quelles seraient tes suggestions pour augmenter les défis intellectuels qui te sont proposés en classe?

Passons maintenant au dernier sujet

### **La signifiante**

- En général les participants ont répondu que le contenu des cours pouvait être associé à des situations de la vie courante. Comment les enseignants font-ils des liens entre le contenu de leur cours et la vie courante?
- Si l'enseignant ne mentionne pas précisément ces liens, est-ce que tu réussis à faire des liens entre le contenu des cours et ta vie de tous les jours?
  - Peux-tu me donner des exemples?
  - Est-ce pertinent de faire ces liens?
  - Est-ce que ça t'aide dans ton apprentissage?

- Est-ce toujours nécessaire qu'il y ait un lien entre la matière et la vie courante?
  - Peut-on apprendre sans que ce lien soit explicitement mentionné?
  - Si ce lien est mentionné, est-ce plus simple?
- Crois-tu que tes cours te serviront dans la vie? Comment?
- Au niveau scolaire? Explique
  - Au plan personnel? Explique

### **Questions de clôture**

- Tu as complété un questionnaire sur les pratiques d'enseignement. Comment définirais-tu les pratiques d'enseignement les plus efficaces?
- Comment influencent-elles ton apprentissage? Ton expérience scolaire?

Encore une fois merci pour ton apport à cette recherche. Tes réponses nous permettront de mieux comprendre l'expérience scolaire des adolescents québécois.

**ANNEXE VI**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Questionnaire et entrevue individuelle

**Titre de la recherche :**

Les perceptions d'adolescents à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé

**Chercheure :** Chantale Laliberté, étudiante à la maîtrise en éducation

**A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

**Objectif de la recherche**

Décrire et analyser les perceptions d'adolescents à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé.

**Participation à la recherche**

Dans le cadre de cette recherche, ta participation consiste à compléter un questionnaire et à répondre à des questions lors d'une entrevue individuelle. Dans ce type d'entrevue, les principales questions ont été préparées à l'avance mais l'entrevue peut prendre différentes orientations selon les réponses données.

Le questionnaire ainsi que l'entrevue se dérouleront à l'école que tu fréquentes sur temps de classe. Participer à cette collecte de données (questionnaire et entrevue) prendra environ 90 minutes.

### **Confidentialité et utilisation des données**

Chaque participant se verra attribué un numéro et c'est celui-ci qu'il devra utiliser pour identifier son questionnaire. Pendant l'entrevue, la chercheuse ne mentionnera pas son nom.

L'entrevue sera enregistrée de manière audio à l'aide d'une enregistreuse numérique.

Toutes les informations fournies durant l'entrevue seront ultérieurement utilisées de manière confidentielle. Aucune information qui permettrait d'identifier le participant ne sera présentée lors de la diffusion des résultats de la recherche.

Concrètement, cela signifie que :

- 1) un numéro de participant sera attribué à chacun et toutes les informations recueillies se rapportant à ce participant seront rattachées à ce numéro. C'est ce numéro qui sera utilisé lors de la diffusion des résultats de recherche.
- 2) seules la chercheuse et la directrice de recherche auront l'information permettant de relier ce numéro au participant.
- 3) L'ensemble des données sera conservée sous forme numérique, enregistré dans des ordinateurs protégés par des mots de passe.
- 4) Les données seront conservées durant la période de la recherche et trois années après le dépôt du mémoire.

### **Avantages et inconvénients**

En complétant ce questionnaire et en participant à cette entrevue, tu ne cours aucun risque ou inconvénient particulier. Cependant, il est possible que ta participation à cette recherche ait des retombées positives sur ta perception des pratiques d'enseignement et sur le parcours scolaire des adolescents québécois.



### **Droit de retrait**

Ta participation est entièrement volontaire. Tu es libre de te retirer en tout temps lors de la recherche par simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier ta décision.

Si tu décides de te retirer de la recherche une fois l'entrevue complétée, tu pourras communiquer avec la chercheuse Chantale Laliberté, à l'adresse courriel indiquée à la fin de ce formulaire. Si tu te retires de la recherche, les données de recherche te concernant qui auront été recueillies au moment de ton retrait seront détruites.

### **B) CONSENTEMENT**

Je (participant) déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### **C) CONSENTEMENT PARENTAL**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et j'accepte que mon enfant participe à cette recherche.

Mère : \_\_\_\_\_ Père : \_\_\_\_\_ Tuteur : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche, ou pour vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec Chantale Laliberté, chercheuse, à l'adresse courriel suivante :

[teacherangtic3@hotmail.com](mailto:teacherangtic3@hotmail.com)



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERTA LEARNING. (2002). *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Edmonton, Alberta: Alberta Learning.
- ALBERTA LEARNING. (2004a). *The journey: A handbook for parents of children who are gifted and talented*: Edmonton, AB: Alberta Learning.
- ALBERTA LEARNING. (2004b). *Le voyage: Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux*. In Direction de l'éducation française (Ed.), (pp. 94). Edmonton, Alberta: Alberta Learning.
- ANADON, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- BAGWELL, M. M. (2005). *Differences in Connecticut Mastery Test Scores and Students Perceptions of School Quality Between Public and Charter Schools*. University of Connecticut, Connecticut.
- BAJARD, Thora (s.d.). *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*, Canada.
- BARNA, Eric G. (2008). *A Comparative Analysis of High School Students' Perceptions of Classroom Quality in Traditional Pathway and Second Career Teachers' Classrooms*.
- BAUER, Gabrielle. (2011). *Enseignement aux élèves doués. Pour parler profession*.
- BETTS, George T., et KERCHER, Jolene K. (1999). *Autonomous learner model: Optimizing ability*: Hawker Brownlow Education.
- BODROVA, E., et LEONG, D. (2011). *Les outils de la pensée*: Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- BROUSSEAU, Paul. (1986). *Exploration des principales facettes liées à la douance*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

- CAROFF, Xavier, JOUFFRAY, Céline, JILINSKAYA, Mariya, et FERNANDEZ, Gilles (2006). Identification multidimensionnelle du haut potentiel : mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. *Bulletin de psychologie, Numéro 485(5)*, 469-480.
- CHAE, Yoojung. (2009). *Gifted and general high school students' perceptions of classroom quality in Korea and the United States*. (Ph.D.), Purdue University, Ann Arbor.
- CLARK, Barbara. (1997). *Growing up gifted*. Printice Hall.
- COMMISSION SCOLAIRE MARGUERITE-BOURGEOYS. (2011). *Politique des élèves doués et talentueux*. Québec.
- CONNOLLY, Jennifer A., HATCHETTE, Virginia, et MCMASTER, Loren E. (1999). Academic achievement in early adolescence: Do school attitudes make. *Data in many forms*, 6(1).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1983). *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaires en quête d'excellence*. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2007). *Les projets particuliers au secondaire: diversifier en toute équité*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- COPELAND, Timothy Wayne. (2003). *Gifted students' perceptions of their curriculum in a rural middle school*. (Doctor of Education Dissertation), Tennessee State University, Tennessee United States.
- CÔTE, Sophie. (2002). *Doué, surdoué, précoce: l'enfant prometteur et l'école*: Albin Michel.
- CÔTE, Sophie. (2003). *Petit surdoué deviendra grand: l'avenir de l'enfant précoce*: Albin Michel.
- CXOURTINAT-CAMPS, Amélie, VILLATTE, Aude, MASSÉ, Line, et DE LÉONARDIS, Myriam (2011). « Qui suis-je ? » : diversité des représentations de soi chez des adolescent(e)s à haut potentiel intellectuel. *Bulletin de psychologie, Numéro 514(4)*, 315-328.
- DE LANDTSHEER, John. (2011). *Making all kids smarter: Strategies that help all students reach their highest potential*: SAGE.

- DELAUBIER, Jean-Pierre. (2002). La scolarisation des élèves “intellectuellement précoces”. *Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale*. 64p.
- DOBRON, Kendra Hollern. (2011). *Gifted students' perceptions of the differentiated curriculum*. (Ed.D.), University of Southern California, United States, California.
- DROEHNLE-BREIT, Corinne. (2012). *L'adolescent surdoué: le miroir du zèbre: de Boeck*.
- DUAN, Xiaojun, SHI, Jiannong, et ZHOU, Dan. (2010). Developmental Changes in Processing Speed: Influence of Accelerated Education for Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 85-91.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES. (2013). *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*. Bruxelles: Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique.
- FELDHUSEN, John F. (1992). *Talent identification and development in education (TIDE)*: Center for Creative Learning Sarasota, FL.
- FILISSETTI, Laurence, et PEYRONIE, Henri. (2007). Introduction. Élèves, professeurs, parents : perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages scolaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(4), 7-20.
- FORTIN, Fabienne, CÔTÉ, José, et FILION, Françoise. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière-éducation.
- FOX, Evin Langley. (2012). *A study of gifted male students: perception of K-12 learning experiences*. (Degree of Doctor of Philosophy), University of Idaho, Idaho.
- FREEMAN, Joan. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 479-493.
- GAGNÉ, François. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- GARDNER, Howard. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*: Basic books.
- GARDNER, Howard. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*: Basic books.

- GAUTHIER, Benoît. (2009). Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données. Sainte-Foy Québec: Presses de l'Université du Québec. (Reprinted from: 6e ED).
- GENTRY, Marcia, et OWEN, Steven V. (2004). Secondary Student Perceptions of Classroom Quality: Instrumentation and Differences Between Advanced/Honors and Nonhonors Classes. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(1), 20-29.
- GIORDAN, André, et BINDA, Monique. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces: enfants surdoués: un nouveau regard*: Delagrave.
- GOLDMAN, Caroline. (2008). L'adolescent surdoué. *Adolescence*, 65(3), 749-762.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2015). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. (2015). Statistiques: Indices de défavorisation. En ligne. [education.gouv.qc.ca](http://education.gouv.qc.ca). Consulté le 19 août 2015.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC MÉLS. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise enseignement secondaire, deuxième cycle : parcours de formation générale, parcours de formation générale appliquée*: Gouvernement du Québec.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC MÉLS. (2010). Progression des apprentissages au secondaire - Anglais langue seconde. Gouvernement du Québec.
- GROSS, Miraca U. M. (2006). Exceptionally Gifted Children: Long-Term Outcomes of Academic Acceleration and Nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429.
- GROUPE EIP 74. (2010). *Pour la réussite de tous et de chacun: reconnaître un enfant intellectuellement précoce*. Grenoble: Éducation nationale.
- HUBERT, Sandrina. (2011). *Les élèves intellectuellement précoces Comprendre, repérer, aider*. Ile de La Réunion: Académie de La Réunion.
- INSPECTION ACADÉMIQUE DE RHÔNE. (2010). *L'enfant intellectuellement précoce à l'école*. Lyon: Académie Lyon.

- ISMAIL, Mamouni Moulay. (2011). *Élèves à haut potentiel*. (DER Dossier Exploratoire de Recherche), Université de Rouen, Rouen, France.
- IVIC, I. (1994). Lev S. Vygotsky 1. Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée, XXIV(3/4), 793-820.
- JANKECH, Claudia. (2007). L'échec scolaire du surdoué. 6.
- KARSENTI, Thierry, et SAVOIE ZAJC, Lorraine. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e ed.). Saint-Laurent, Québec: ERPI.
- KERN, Stoney. (2012). *The Middle School Years: Supporting Gifted Adolescents in a Regular Education Classroom*. (Ed.D.), Walden University, Ann Arbor.
- LEGENDRE, Renald. (2005). Dictionnaire actuel de l'éducation.
- LENOIR, Y., et VANHULLE, S. (2006). Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, 193-245.
- LIGNIER, Wilfried. (2007). Les enfants surdoués, des « élus » de l'intelligence. *Notes d'une recherche ethnographique*, 49(1), 63-72.
- LIGNIER, Wilfried. (2010). L'intelligence investie par les familles. *Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires*, 79(3), 97-119.
- LOUIS, Jean-Marc. (2002). Mon enfant est-il précoce? : comment l'aider et l'intégrer en famille et à l'école. *Vivre sa vie*.
- MASSÉ, Line. (2001). La triade d'enrichissement de J.S. Renzulli. 6.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE. (2011). *L'éducation des élèves doués et le développement des talents*. Nouvelle-Écosse.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT. (2009). *Vie Pédagogique*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU LOISIR ET DU SPORT (MÉLS). (2005). *La différenciation pédagogique: théories et applications*.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (DGESCO). (2013). *Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP)*. France.
- MINOR, Judith. A. (2005). *Descriptive study of academic and attitudinal perceptions of high school gifted achievers and gifted underachievers*. (Doctor of education), Loyola University Chicago, Chicago, Illinois.
- MONGEAU, Pierre. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et côté tenue de soirée*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MUCCHIELLI, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. France: Hachette.
- PEREIRA-FRADIN, Maria, et JOUFFRAY, Céline. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie, Numéro 485(5)*, 431-437.
- QUINCHON, Dominique. (2012). Dossier de l'académie de Nice pour la scolarisation des élèves intellectuellement précoces (pp. 27). Nice: Académie de Nice.
- RENZULLI, Joseph. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent ? *Bulletin de psychologie, Numéro 485(5)*, 463-468.
- REVOL, Olivier. (2011). L'enfant précoce: mode ou réalité? *Réalités pédiatriques*, 1-5.
- REVOL, Olivier, et BLÉANDONU, Gérard. (2010). Précocité, talents et troubles des apprentissages. *Approche neuropsychologique des troubles des apprentissages (sous la direction de Chokron S.)*. Masson.
- ROBERT, Geneviève L. (2011). Hauts potentiels reconnaître et promouvoir *educa.guides* (pp. 40). suisse: educa.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Les actes*, 99-111.
- SCHICK, Hella, et PHILLIPSON, Shane N. (2009). Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? *High Ability Studies*, 20(1), 15-37.
- SCHMIDT, Sylvine, TESSIER, Odile, KALUBI, Jean-Claude, et FORTIN, Laurier. (2003). *Recension des écrits sur le concept d'élèves à risque et sur les interventions éducatives efficaces*.



- SCHWANEN, Chantal. (2008). Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles.
- SHORE, Bruce M. (2010). Giftedness Is Not What It Used to Be, School Is Not What It Used to Be, Their Future, and Why Psychologists in Education Should Care. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(2), 151-169.
- SIAUD-FACCHIN, Jeanne. (2010). *L'enfant surdoué: l'aider à grandir, l'aider à réussir*: O. Jacob.
- SIAUD-FACCHIN, Jeanne, et GEORGE, Florence. (2010). Quand l'intelligence élevée fragilise la construction de l'identité: comment grandit-on quand on est surdoué ? *Développements (Marseille)*(6), 35-42.
- STAKE, Jane E., et MARES, Kenneth. R. (2001). Science Enrichment Programs for Gifted High School Girls and Boys: Predictors of Program Impact on Science Confidence and Motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(10), 1065-1088.
- STANLEY, Julian. C., KEATING, Daniel P., et FOX, Lynn H. (1974). *Mathematical talent: discovery, description, and development: proceedings* (Vol. 3): Johns Hopkins Univ Pr.
- STERNBERG, Robert J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*: CUP Archive.
- SZABOS, Janice. (1989). Note the Difference. *Challenge Magazine, Tennessee Association for the Gifted*(34).
- TAMISIER, Jean-Christophe. (1999). *Grand dictionnaire de la psychologie*: Larousse.
- TERRASSIER, Jean-Charles. (2002). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (5e ed.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- TERRASSIER, Jean-Charles. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de pédiatrie*, 16(12), 1603-1606.
- TERRASSIER, Jean-Charles, et GOUILLOU, Philippe. (2004). *Guide pratique de l'enfant surdoué* (6e ed.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF éd.

- TREFFINGER, Donald J., et FELDHUSEN, John F. (1996). Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(2), 181-193.
- VILLATTE, Aude, et DE LÉONARDIS, Myriam. (2011). Les perceptions du talent scolaire et artistique développées par des lycéens français? *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, Numéro 89-90(1-2), 63-86.
- VRIGNAUD, Pierre. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de psychologie*, Numéro 485(5), 439-449.
- WEISMANN-ARCACHE, Catherine. (2006). Hétérogénéité ou dysharmonie ? Clinique du fonctionnement mental des enfants à haut potentiel. *Bulletin de psychologie*, Numéro 485(5), 481-489.
- WHITMORE, Joan Rand. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*: Allyn and Bacon Boston.

Le 2 décembre 2015