



Université du Québec
à Rimouski

**PRATIQUES D'UNE ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE AU
REGARD DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE AU
SERVICE D'UN ÉLÈVE DOUÉ**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de la maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.)

PAR

© Sandrine Malchelosse

juillet 2024

Composition du jury :

Edith Jolicoeur, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Josianne Caron, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Mélanie Paré, examinatrice externe, Université de Montréal

Dépôt initial le 25 mars 2024

Dépôt final le 16 juillet 2024

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 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.

REMERCIEMENTS

Ce mémoire n'aurait pu voir le jour sans le soutien et la collaboration de plusieurs personnes. D'abord, je tiens à remercier l'enseignante-participante de ce projet pour m'avoir ouvert la porte de sa classe avec enthousiasme et curiosité. Merci également à tous les parents ayant accepté que leur enfant apparaisse dans les captations vidéo. Ce projet n'aurait pu être complété sans vous.

Je souhaite aussi dire un énorme merci à ma direction de recherche, Josianne Caron, pour m'avoir accompagnée et guidée tout au long de ce cheminement. Tes rétroactions, tes conseils et tes réflexions m'ont permis de persévérer pour mener ce projet à terme à la hauteur de mes attentes. Je te remercie donc pour tout le temps et l'énergie consacrés à ce mémoire.

Merci au jury de ce mémoire pour vos commentaires riches et constructifs. Vos questionnements et vos rigoureuses observations ont été grandement appréciés et ont mené à cette version finale bonifiée. Je me considère choyée d'avoir eu une telle qualité de rétroaction.

Finalement, je remercie mes parents, Isabelle-Anouk et Serge, ma sœur, Rose et mon conjoint, Gabriel pour toutes ces heures à m'entendre parler de ce projet. Merci pour toutes les relectures faites, parfois dans de très brefs délais, et pour tous les commentaires toujours aussi rigoureux.

RÉSUMÉ

Le parcours scolaire des élèves doués n'est pas gage de performance et de réussite (Baudry et al., 2021; Brousseau, 1986; Carrier, 2022; Massé et al., 2019). Le développement du plein potentiel de ces élèves passe notamment par un souci d'adapter les pratiques enseignantes aux besoins de ceux-ci. La différenciation pédagogique est une avenue en ce sens. L'objectif de cette recherche est de décrire les pratiques constatées (observées) et déclarées (explicitées) de différenciation pédagogique d'une enseignante du primaire informée au sujet de la douance.

Les conceptions de la douance, la différenciation pédagogique, notamment le modèle de Tomlinson (2004) et les pratiques enseignantes sont les concepts clés de cette recherche et sont expliquées dans le cadre conceptuel. Cette recherche qualitative avec un objectif descriptif a comme méthodologie une étude de cas simple. La cueillette de données est composée de deux observations sous forme d'enregistrements vidéo, d'un entretien semi-dirigé à visée d'explicitation et de la planification écrite de l'enseignante-participante ayant lu un livre sur la douance (Bélanger, 2019). L'analyse des données issues de ces trois instruments a permis de faire ressortir des pratiques constatées et déclarées de différenciation pédagogique concernant cinq aspects (contenu, processus, productions, climat de classe et portrait de l'élève). Ce dernier aspect est une catégorie émergente de la recherche. Les pratiques constatées, puis explicitées sont essentiellement des mesures universelles visant à développer le plein potentiel de l'élève doué, mais également de l'ensemble des élèves du groupe-classe. Plusieurs pratiques reposent sur une fine connaissance des caractéristiques et des besoins de l'élève doué. L'émergence des pratiques associées au portrait de l'élève dans ce projet pourrait enrichir, sur le plan scientifique, l'état des connaissances au sujet des pratiques enseignantes au service de la douance et éventuellement être utilisée pour bonifier les formations existantes sur la douance.

Mots clés : douance, différenciation pédagogique, pratiques de différenciation, haut potentiel intellectuel, pratiques enseignantes

ABSTRACT

Gifted students' educational path is not always an easy one where children meet performance and success (Baudry & al., 2021; Brousseau, 1986; Carrier, 2022; Massé & al., 2019). There's a need to adopt teaching practices supporting the development of their full potential. Differentiated instruction can be a way to do so. The goal of this study is to describe the observed and explained differentiated instruction teaching practices of an elementary school teacher informed about giftedness.

Giftedness conceptions, differentiated instruction, especially Tomlinson's model (2004) and teaching practices are the key concepts of this study and are developed in the conceptual framework. This qualitative research with a descriptive goal uses a case study as methodology. The methods used are two observations by video, an interview and the lesson plan of the observations given by the participant who read a book about giftedness beforehand (Bélanger, 2019). The analysis of the results base on these instruments disclosed differentiated practices concerning the content, the process, the product, the learning climate and the student's portrayal. This last category emerged from the result of this study. The observed practices are universal measures pursuing the development of the full potential of the gifted student as well as all students in the classroom. Many practices rely on a fine knowledge of the gifted student's characteristics and needs. The emergence of the student's portrayal's role in this study could enrich the knowledge base on teaching practices for gifted students and, eventually, be used in existing giftedness training programs.

Keywords: giftedness, differentiated instruction, differentiated practices, gifted students, teaching practices

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	vii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT.....	xi
TABLE DES MATIÈRES.....	xiii
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES FIGURES.....	xix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxi
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	4
1.1 PROBLEMATIQUE.....	4
1.1.1 Une terminologie polysémique non consensuelle.....	5
1.1.2 Des perceptions biaisées, des attitudes contradictoires et une méconnaissance des enseignants sur la douance.....	7
1.1.3 La douance au Québec : une situation particulière.....	9
1.1.4 Des besoins spécifiques et complexes des élèves doués.....	10
1.1.5 Une insuffisance quant à la différenciation pédagogique auprès des élèves doués.....	13
1.1.6 De grands besoins de connaissances relativement à la mise en œuvre des pratiques de différenciation.....	17
1.2 PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE.....	20
1.3 PERTINENCE.....	21
1.3.1 La pertinence scientifique.....	22
1.3.2 La pertinence sociale.....	23
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel.....	25
2.1 LA DOUANCE.....	25

2.1.1	L'évolution du concept	26
2.1.2	Le Modèle différenciateur de la douance et du talent de Gagné.....	28
2.1.3	Le Modèle en trois anneaux de Renzulli.....	31
2.1.4	Les caractéristiques de la douance et des élèves doués	34
2.2	LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE.....	36
2.2.1	La prise en compte de la diversité.....	37
2.2.2	Les caractéristiques de la différenciation pédagogique	39
2.2.3	Les axes de différenciation pédagogique selon Tomlinson	41
2.2.4	La différenciation pédagogique au service des élèves doués.....	43
2.3	LES PRATIQUES ENSEIGNANTES	47
2.3.1	Les pratiques enseignantes.....	47
2.3.2	Les pratiques de différenciation pédagogique	49
2.3.3	Les pratiques déclarées et constatées	51
2.4	L'OBJECTIF DE RECHERCHE	52
CHAPITRE 3 Méthodologie.....		55
3.1	LE TYPE DE RECHERCHE	55
3.2	LE RECRUTEMENT	59
3.3	LA COLLECTE DE DONNEES.....	60
3.3.1	La démarche de collecte de données.....	60
3.3.2	Les instruments	63
3.4	L'ANALYSE DES DONNEES	65
3.5	LES CRITERES DE SCIENTIFICITE	67
3.5.1	La fiabilité interne.....	67
3.5.2	La fiabilité externe	68
3.5.3	La validité interne	69
3.5.4	La validité externe.....	69
3.6	LES CONSIDERATIONS ETHIQUES	70
CHAPITRE 4 Présentation des résultats.....		73
4.1	LA PRESENTATION DU CAS.....	74
4.1.1	Le profil de l'enseignante-participante	74
4.1.2	Le profil de l'élève doué.....	76

4.2	LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE CONTENU	77
4.2.1	L'augmentation de la complexité	77
4.2.2	L'enrichissement	80
4.3	LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE PROCESSUS	82
4.3.1	Le développement des niveaux de pensée supérieurs	83
4.3.2	Le respect des rythmes	90
4.3.3	La persévérance	93
4.3.4	La planification flexible	94
4.4	LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LA PRODUCTION	95
4.4.1	La liberté de choix	95
4.4.2	L'usage des technologies.....	97
4.4.3	L'évaluation continue.....	98
4.4.4	L'auditoire réel	99
4.5	LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE	100
4.5.1	La prise en compte des intérêts	101
4.5.2	Le plaisir d'apprendre.....	102
4.5.3	La valorisation.....	104
4.5.4	Les habiletés de collaboration	106
4.6	LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE PORTRAIT DE L'ELEVE	108
4.7	LA SYNTHÈSE DU CAS.....	110
	CHAPITRE 5 Discussion	114
5.1	LE PORTRAIT DE L'ELEVE : PRATIQUES VISANT A MIEUX CONNAITRE POUR MIEUX DIFFERENCIER	114
5.2	LA DIFFERENCIATION DU CONTENU : PRATIQUES VISANT A OFFRIR UN DEFI REEL.....	118
5.3	LA DIFFERENCIATION DES PROCESSUS : PRATIQUES VISANT A ENCOURAGER UN APPRENTISSAGE EN PROFONDEUR	120

5.4	LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE : PRATIQUES VISANT A SE SOUCIER DU BIEN-ETRE EN CLASSE	124
5.5	LA DIFFERENCIATION DES PRODUCTIONS : PRATIQUES VISANT A OFFRIR UNE LIBERTE DE CHOIX	126
5.6	LA SYNTHESE DU CAS	129
	CONCLUSION GÉNÉRALE	132
	ANNEXE I Grille d'observation.....	141
	ANNEXE II Guide d'entretien semi-dirigé	145
	ANNEXE III Cadre d'analyse.....	148
	ANNEXE IV Planification écrite de l'enseignante-participante.....	156
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	158

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Pratiques déclarées des enseignants du préscolaire et du primaire à l'égard des élèves doués	16
Tableau 2 Besoins de connaissances des enseignants du préscolaire et du primaire	19
Tableau 3 Caractéristiques cognitives et socio-affectives des élèves doués	35
Tableau 4 Types de connaissances selon la taxonomie de Bloom	45
Tableau 5 Critères d'inclusion et d'exclusion	60
Tableau 6 Synthèse du cas	112

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle différenciateur de la douance et du talent (MDDT 2.0). Inspiré de Gagné, 2009, p. 3.	30
Figure 2. Modèle en trois anneaux de Renzulli. Inspiré de Bélanger, 2019, p. 44.	33
Figure 3. Processus de planification de la pédagogie universelle. Inspiré de Bergeron et al., 2011, p. 98.	39
Figure 4. Le modèle de différenciation pédagogique de Tomlinson. Inspiré de Massé, Verret et al., 2020, p. 3.	42
Figure 5. Taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl. Inspiré d'Anderson et Krathwohl, 2001.	46
Figure 6. Pratiques déclarées et constatées	52
Figure 7. Extrait de la planification écrite de l'enseignante participante	80
Figure 8. Pratiques constatées et déclarées de différenciation pédagogique au service de la douance	137

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

HPI	Haut potentiel intellectuel
MDDT	Modèle différenciateur de la douance et du talent
MÉES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MÉQ	Ministère de l'Éducation du Québec
QI	Quotient intellectuel

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au cours des dernières années, on assiste, au Québec, à une recrudescence de la sensibilisation aux besoins des élèves doués (Bélangier, 2019; Lagacé-Leblanc et al., 2020). Malgré cela, les besoins des élèves doués sont peu soulignés dans la documentation ministérielle, à l'exception d'une publication datant de 2020 (Lagacé-Leblanc et al., 2020; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2020). Il est pourtant reconnu que le parcours scolaire des élèves doués n'est pas forcément un long fleuve tranquille où les enfants cheminent dans la performance et la réussite (Baudry et al., 2021; Brousseau, 1986; Carrier, 2022; Massé et al., 2019). Il importe donc d'adopter des pratiques enseignantes permettant de soutenir le développement du plein potentiel de ces élèves. Pour ce faire, la différenciation pédagogique est une stratégie préconisée (Tomlinson, 2004). Malheureusement, plusieurs études notent des lacunes dans la différenciation mise en place au service de la douance (Archambault et al., 1993; Baudry et al., 2021; Caissie, 2021; Massé et al., 2017). Il est d'autant plus inquiétant que cette situation se vit alors que plusieurs chercheurs indiquent que les enseignants auraient une volonté d'adapter leur enseignement aux élèves doués, mais rencontreraient des difficultés à mettre en oeuvre des pratiques de différenciation (Brevik et al., 2018; Laine et al., 2019; Lewis et Boswell, 2020). Une majorité des études sur le sujet dénonce d'importants besoins de connaissances pour mieux comprendre la douance, dans le but d'éventuellement mieux soutenir ces élèves dans leur réussite éducative (Heyder et al., 2018; Laine et al., 2019; Massé et al., 2017, Troxclair, 2013).

En raison de cet état de la situation, les pratiques de différenciation pédagogique des enseignants ont fait l'objet d'études. Toutefois, celles-ci reposent majoritairement sur les pratiques déclarées plutôt que sur des observations en contexte réel de classe. Au Québec, un

portrait des pratiques déclarées, projet de recherche mené par Massé et ses collaborateurs (2017), fait ressortir les pratiques les plus fréquemment employées et les moins fréquemment indiquées comme utilisées. Néanmoins, ce rapport précise que les répondants ressentent le besoin d'avoir de plus amples informations sur la douance ainsi que d'avoir du soutien afin de mieux répondre aux besoins des élèves doués. Cela soulève la question : quelles sont les pratiques constatées de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès d'un élève doué (observées), puis explicitées (déclarées) par un enseignant du primaire s'étant informé pour avoir une base de connaissances sur la douance?

L'objectif de la présente recherche est de décrire les pratiques de différenciation pédagogique constatées (observées) et déclarées (explicitées) d'une enseignante informée sur la douance. Considérant les besoins de formation, de connaissances et de soutien décrits tant par la recherche que par les enseignants, il apparaît essentiel d'observer une enseignante ayant un certain bagage informationnel sur les élèves doués et leurs besoins. Cet objectif atteint permettra de bonifier le portrait des pratiques enseignantes au service de la douance. La méthodologie retenue pour y parvenir est qualitative et descriptive, soit une étude de cas simple.

Le premier chapitre présente les différents éléments constitutifs de la problématique. Le chapitre suivant élabore les concepts centraux à cette recherche, puis le troisième chapitre décrit la méthodologie choisie. Le quatrième chapitre présente les résultats obtenus. Ceux-ci sont interprétés au cœur du cinquième et dernier chapitre. Dans ce mémoire, l'emploi du masculin pour désigner un groupe est employé afin d'alléger le texte.

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE

Le système scolaire québécois tend de plus en plus vers un paradigme inclusif. La classe inclusive reconnaît les forces et les besoins propres à chaque élève dans une perspective de réussite éducative pour tous. La diversité y apparaît donc comme un atout (Paré et Prud'homme, 2014). La différenciation pédagogique est souvent citée dans l'optique de répondre à cette grande variété de besoins. Toutefois, lorsqu'il est question des élèves doués, de nombreux écrits dénoncent des lacunes dans les interventions mises en place, particulièrement en ce qui a trait à la différenciation pédagogique. Le premier chapitre de ce mémoire présente ces lacunes au travers des points saillants de la problématique, présente le problème et la question de recherche, puis établit la pertinence scientifique et sociale du projet de recherche.

1.1 PROBLEMATIQUE

En 2020, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) publie un document intitulé : *Agir pour favoriser la réussite des élèves doués*, reconnaissant les besoins de ces enfants et l'importance de se soucier de leur réussite éducative (MÉES, 2020). La dernière publication gouvernementale faisant état des enjeux liés à la douance datait de 1985 (ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ], 1985; MÉES, 2020). Cette publication s'inscrit dans un regain de sensibilisation quant à la douance et identifie la nécessité de différencier l'enseignement afin de mieux soutenir la réussite éducative des élèves doués. S'il existe une volonté affermie de différencier l'enseignement au service des élèves doués, la mise en œuvre des pratiques de différenciation demeure ardue (Baudry et al., 2021; Massé et al., 2017). Plusieurs éléments contribuent à complexifier l'enseignement en présence

d'élèves doués. D'entrée de jeu, la notion même de la douance n'est pas définie clairement et il existe encore un flou conceptuel à ce sujet (Lagacé-Leblanc et al., 2020). Le terme « douance » en lui-même ne fait pas l'objet d'un consensus et peut référer à différentes conceptions. Cette réalité affecte non seulement l'identification des élèves concernés, mais influence également les perceptions et les attitudes des enseignants. Les croyances, mythes et stéréotypes peuvent teinter la façon de concevoir des intervenants, au détriment des connaissances issues de la science (Heyder et al., 2018; Szymanski et al., 2018). Ce constat peut, en partie, expliquer que peu de mesures de différenciation pédagogique sont mises en place pour soutenir les élèves doués (Laine et al., 2019; Yuen et al., 2018). Par ailleurs, les besoins de connaissances à ce sujet sont criants (Laine et al., 2019; Massé et al., 2019).

1.1.1 Une terminologie polysémique non consensuelle

Il ne suffit que d'un simple coup d'œil aux différents écrits sur la douance pour constater l'ampleur du débat portant sur la terminologie à adopter. Les expressions varient d'un écrit à l'autre et réfèrent à des réalités distinctes, qu'il s'agisse de précocité, de haut potentiel, de surdoué, pour ne citer que celles-ci (Laliberté, 2015). Au Québec, les termes douance et élèves doués font partie du vocabulaire le plus couramment utilisé dans la littérature scientifique et professionnelle. Ils sont généralement reconnus comme une traduction des mots anglais *giftedness* et *gifted students*. Malgré la fréquence d'utilisation de ces deux concepts, il n'y a pas de consensus concernant leur définition (Dai, 2020). Ce plurisémanisme complexifie grandement le développement des connaissances par rapport à la douance et, par le fait même, déforme les perceptions des différents acteurs (Dai, 2020).

La douance est également polysémique puisqu'elle est associée à deux écoles de pensée différentes. L'une propose une conception monolithique et statique et l'autre, une vision pluraliste et dynamique (Dai, 2020). Alors que les conceptions relevant d'une vision

monolithique de la douance convergent vers une perception selon laquelle la douance est une caractéristique immuable reposant sur un aspect de la personne (par exemple, le quotient intellectuel), la vision pluraliste considère une variété de caractéristiques et de facteurs permettant l'émergence d'une douance chez un individu (Bélanger, 2019; Dai, 2020; Gagné, 2015). Aujourd'hui, les chercheurs reconnaissent plus fréquemment la douance comme un processus développemental complexe caractérisé par un haut potentiel et des aptitudes naturellement développées (Gagné, 2015). Il demeure que la conception de la douance basée sur le quotient intellectuel seul est encore utilisée dans le cadre de certaines études, dont celle de Heyder et ses collaborateurs (2018), témoignant de l'ambiguïté dans la nature même de la douance.

En outre, l'absence de consensus sur la terminologie à employer est aggravée par la coexistence de plusieurs modèles pour définir une vision englobante de la douance. Deux d'entre eux apparaissent prédominants dans les écrits, soit le modèle des trois anneaux de Renzulli (2006) ainsi que le modèle intégrateur de développement du talent de Gagné (2009).

En marge de ces grandes conceptions, certains auteurs nuancent désormais leur discours par l'emploi des termes « manifestations de la douance ». Cela est notamment le cas dans une publication du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2020).

Face à ces nombreuses conceptions et nomenclatures, il n'est guère surprenant que les enseignants ressentent une certaine confusion et admettent une méconnaissance de la douance, ce qui teinte naturellement leurs pratiques enseignantes.

1.1.2 Des perceptions biaisées, des attitudes contradictoires et une méconnaissance des enseignants sur la douance

L'absence de consensus en ce qui a trait à une définition de la douance entraîne des défis dans l'identification des élèves doués (Brevik et al., 2018). Qui plus est, les enseignants seraient peu informés sur les besoins et les enjeux de ces élèves, ce qui limiterait la mise en place d'une différenciation pédagogique adaptée aux élèves doués (Brevik et al., 2018; Laine et al., 2019). En 2005, une étude allemande rapportait qu'environ 90% des enseignants du primaire sélectionnés n'avaient rien appris au sujet de la douance dans le cadre de leur formation initiale à l'enseignement. Moins de 50% des répondants se sentaient aptes à identifier les enfants doués et moins de 20% avaient confiance en leur capacité de répondre à leurs besoins (Heller et al. cités dans Heyder et al., 2018). Ce manque de connaissances issues de la recherche et de l'expérience relativement à la douance favoriserait l'émergence de stéréotypes et de mythes fréquemment véhiculés dans le milieu scolaire (Carman, 2011; Heyder et al., 2018; Szymanski et al. 2018).

Dans cet ordre d'idées, certains experts ont exploré le rôle des mythes et des stéréotypes dans les perceptions de la douance des enseignants. Notamment, Carman (2011) a obtenu des résultats indiquant qu'environ 78% des enseignants avaient une conception stéréotypée de la douance sur au moins quatre des six aspects suivants : genre, ethnicité, âge, intérêts dans l'apprentissage, talent et besoin de lunettes. La chercheuse mentionne que cette proportion est plus élevée chez les enseignants débutants et qu'elle tend à diminuer lorsque les enseignants interviennent auprès d'élèves doués dans le cadre de leur expérience professionnelle. Toutefois, les participants d'une étude récente définissent généralement les élèves doués comme des élèves performants et rapides en s'appuyant sur leur expérience professionnelle (Belzic, 2022). Les deux études montrent donc qu'il y a présence de stéréotypes dans les perceptions des enseignants. Or, cela indique une compréhension partielle de la douance excluant certains profils, notamment les élèves doués sous-performants ou doublement exceptionnels.

Devant la prééminence des stéréotypes et des mythes concernant les élèves doués, de nombreux chercheurs se sont penchés sur les attitudes et les perceptions des enseignants (Lagacé-Leblanc et al., 2020; Laine et al., 2019; Massé et al., 2019; Polyzopoulou et al., 2014; Szymanski et al. 2018). À l'exception de quelques distinctions liées au contexte culturel des études, la majorité de celles-ci ont conduit à des conclusions semblables. Les paragraphes suivants en font état.

Un principal point commun est le fait que les intervenants du milieu scolaire auraient généralement des attitudes positives et un désir de soutenir la réussite éducative des élèves doués (Brevik et al., 2018; Laine et al., 2019; Szymanski et al., 2018). Néanmoins, certaines études relèvent des contradictions entre les attitudes globales et celles concernant les mesures spécifiques. Ainsi, des études de provenances variées ont montré les réticences chez les intervenants du domaine éducatif par rapport aux mesures d'accélération (entrée précoce au préscolaire, saut d'année, etc.), qui sont pourtant reconnues parmi les plus efficaces pour les élèves doués (Baudry et al., 2021; Gagné, 2015; Troxclair, 2013 ; Wiley, 2020).

Récemment, une étude de Lagacé-Leblanc et ses collaborateurs (2020) rapporte une grande hétérogénéité dans les perceptions des participants de la douance. Un facteur explicatif ressorti par les chercheurs est l'expérience des enseignants. En effet, les enseignants plus expérimentés auraient des perceptions plus positives de la douance (Lagacé-Leblanc et al., 2020). Belzic (2022) abonde dans la même direction alors que les participants de sa recherche mentionnent que leur définition de la douance s'est établie au fil de leur carrière et de leur expérience professionnelle plutôt qu'appuyée par la littérature (par le biais de formation ou de lecture, par exemple). Cela peut illustrer l'impact d'une méconnaissance de la douance, puisque les nouveaux enseignants risquent d'avoir moins d'expériences auprès des élèves doués. « Généralement, le contact avec des personnes douées influencerait positivement les attitudes vis-à-vis de ce phénomène » (Lagacé-Leblanc et al., 2020, p. 1180).

Le manque de connaissances et d'informations relatives à la douance influence les perceptions des enseignants de cette réalité, favorisant de ce fait l'émergence et le maintien de différents stéréotypes et mythes. Cette propension nuit à l'identification des élèves doués et freine la mise en place de pratiques pédagogiques favorisant leur réussite éducative et la réponse à leurs besoins (Lagacé-Leblanc et al., 2020). Ce constat est d'autant plus alarmant qu'une recension des écrits reculant sur plus d'une décennie montre des résultats similaires.

1.1.3 La douance au Québec : une situation particulière

En ce qui a trait à la douance, le Québec se distingue. Si la littérature scientifique internationale s'inquiète des manques quant à l'appropriation des connaissances sur la douance par les enseignants, cela s'inscrit pourtant dans un contexte où plusieurs systèmes scolaires reconnaissent les besoins des élèves doués dans leur cadre légal, contrairement au Québec. C'est notamment le cas en Grèce (Polyzopoulou et al., 2014), en Allemagne (Heyder et al., 2018), en Israël (Miedijensky, 2018) et, plus près du Québec, au Nouveau-Brunswick (Labelle et al., 2013).

La situation au Québec, quant à elle, est particulière, puisqu'elle est caractérisée par un ralentissement, voire une stagnation, de l'avancement des connaissances sur la douance depuis la fin des années 1980 (Bélanger, 2019). La publication ministérielle *Les élèves doués et talentueux à l'école : état de développement* du gouvernement du Québec (1985) témoignait pour la première fois d'un souci d'intervenir adéquatement auprès des élèves concernés. Malheureusement, cette volonté a été freinée par la publication, en 1987, d'un essai intitulé *L'école de son rang* dans lequel Berthelot dénonce l'avantage biologique qu'auraient les élèves doués et qui indique que d'adapter l'enseignement à ces élèves mènerait à une société inégalitaire. Selon cet auteur, les efforts doivent plutôt être mis pour soutenir les besoins des élèves en difficulté (Berthelot, 1987). Les idées soulevées par

Berthelot s'inscrivent au cœur d'un certain débat idéologique. Alors que certains reconnaissent les besoins des élèves doués dont le parcours ne rime pas forcément avec performance et réussite (Baudry et al., 2021; Carrier, 2022; Massé et al., 2019), d'autres craignent que la prise en compte de ces besoins génère de l'élitisme. Cette crainte de l'élitisme n'est pas limitée au Québec, comme le démontrent une majorité des études portant sur les perceptions des enseignants quant à la douance (Laine et al., 2019 ; Massé et al., 2019; Szymanski et al., 2018). Néanmoins, au Québec, les recherches concernant les enfants doués se raréfient à la suite de ces débats idéologiques. En effet, l'étude de la douance au Québec accuse désormais un retard de plus d'une trentaine d'années (Bélanger, 2019; Caissie, 2021). Il faut en effet attendre le début des années 2010 pour observer un regain de sensibilisation quant à la douance. Qui plus est, c'est uniquement en 2020 que le gouvernement publie à nouveau un document à l'intention des intervenants du milieu scolaire visant à les sensibiliser aux besoins des élèves doués (MÉES, 2020), témoignant de l'importance d'adapter son enseignement aux besoins de tous les élèves, incluant désormais les élèves doués. Bien que cette sensibilité renouvelée soit de bon augure, la différenciation pédagogique au service de la douance demeure complexe, notamment en raison de la grande diversité des profils et des besoins des élèves doués.

1.1.4 Des besoins spécifiques et complexes des élèves doués

Au cours des dernières années, il semble y avoir un regain de sensibilisation au Québec quant aux besoins des élèves doués (Bélanger, 2019). Toutefois, ceux-ci ne sont pas reconnus officiellement comme des élèves à besoins particuliers, y étant inclus de façon implicite dans les différentes politiques gouvernementales (Lagacé-Leblanc et al., 2020). Pourtant, la littérature aide à identifier plusieurs particularités propres à ces élèves.

Un élément caractéristique de la douance est un rythme d'apprentissage rapide. Les élèves doués auraient une propension à comprendre plus rapidement les concepts abstraits que leurs pairs (Baudry et al., 2021; Brousseau, 1986; Lagacé-Leblanc et al., 2020). Or, cela peut leur faire vivre de l'ennui en classe (Baudry et al., 2021; Caissie, 2021; MÉES, 2020; Peine et Coleman, 2010). À cet égard, une étude qualitative de Peine et Coleman (2010) signalait que l'ennui n'était pas toujours perçu négativement par les élèves. En effet, certains enfants adoptent une posture passive devant le manque de stimulation, dont une manifestation fréquente serait la rêverie (Brousseau, 1986). Néanmoins, d'autres manifestent des comportements d'indiscipline (Gaudreau, 2017) et deviennent plus turbulents, par exemple en cherchant l'attention de l'enseignant ou en dérangeant les autres (Brousseau, 1986; Caissie, 2021; Freiman et Manuel, 2015). L'enjeu de l'ennui demeure significatif même lorsque les élèves doués le perçoivent de manière neutre ou positive, puisque cet ennui peut mener à une sous-performance ou même au décrochage, limitant l'atteinte du plein potentiel de ces élèves (Baudry et al., 2021).

Pour maintenir un climat de classe propice à l'apprentissage de tous les élèves, une composante centrale est à prendre en compte : la motivation. L'apprentissage est notamment tributaire d'une mise en œuvre de stratégies pour capter l'attention des élèves et favoriser leur engagement (Gaudreau, 2017). À cet égard, l'auteure précise qu'il importe d'amener chaque élève à avoir une perception positive de la tâche et une participation active. De plus, l'enseignant différencie son enseignement et supervise la progression des apprentissages. Pour Tomlinson (2004), cette supervision réfère notamment à une évaluation formative continue, permettant à l'enseignant de répondre à son rôle consistant à équilibrer les normes du groupe et des individus. En d'autres mots, il est du ressort de l'enseignant de considérer la progression et les défis personnels des élèves tout en respectant les attentes formelles liées au programme. Pour Paré et Prud'homme (2014), la différenciation pédagogique permet de dépasser la tension entre l'aspect individuel et collectif « au profit de la création d'une communauté d'apprentissage reposant sur l'engagement autant de l'enseignant que des

élèves » (p. 31). Or, le rythme d'apprentissage rapide des élèves doués entraîne un grand besoin de stimulation, ce qui peut influencer leur niveau d'engagement. Il est nécessaire pour ces élèves d'être confrontés à des défis signifiants et adaptés par leur complexité (Freiman et Manuel, 2015; MÉES, 2020). Faute de stimulation, les enfants concernés risquent non seulement de s'ennuyer, mais aussi de voir leur engagement scolaire diminuer (Baudry et al., 2021; Brousseau, 1986; Freiman et Manuel, 2015). Leur plaisir d'apprendre, que l'on sait nécessaire (MÉQ, 2020), peut décroître considérablement, ajoutant ainsi à la complexité de la situation. Dans certains cas, cela peut mener au décrochage scolaire (Baudry et al., 2021 ; Brousseau, 1986, Carrier, 2022; Freiman et Manuel, 2015; Laliberté, 2015). Selon Bélanger (2019), au Québec, les élèves doués représenteraient de 5 à 10% des décrocheurs. Cette statistique retrouve un certain écho dans une étude de Parent et Paquet (1994) indiquant que parmi les quinze raisons les plus importantes de décrochage scolaire rapportées, on retrouve les énoncés « je ne trouvais pas les cours intéressants » et « j'avais l'impression de perdre mon temps », ce qui peut être lié à l'ennui souvent associé à la douance, bien que ces affirmations ne soient pas exclusives aux élèves doués.

Brousseau (1986) illustre que le fait d'adapter l'enseignement au rythme d'apprentissage et de répondre au besoin de stimulation des élèves doués permettrait également l'épanouissement de ces élèves. Cet enjeu demeure d'actualité, alors qu'une recherche portant sur le bien-être des élèves doués soulève des inquiétudes similaires (Carrier, 2022). Parallèlement, les besoins de reconnaissance et de valorisation feraient partie des préoccupations des élèves doués (Carrier, 2022; Lagacé-Leblanc et al., 2020; MÉES, 2020; Miserez-Caperos et al., 2019). En effet, la douance ne pallie pas l'anxiété, la crainte de l'échec et un désir excessif de réussite (Brousseau, 1986; Caissie, 2021; Carrier, 2022). De surcroît, on reconnaît souvent une sensibilité chez les enfants concernés, à tel point que leurs perceptions seraient grandement influencées par celles de leur entourage (Lagacé-Leblanc et al., 2020).

Les relations avec l'adulte sont d'autant plus significatives pour l'enfant doué qu'il rencontre parfois certaines embûches dans celles avec ses pairs. Pour expliquer les besoins socio-affectifs des élèves doués, Lagacé-Leblanc et ses collaborateurs (2020) expliquent qu'il y aurait une dissonance entre l'âge réel de l'enfant et son âge psychologique, c'est-à-dire un décalage entre ses capacités cognitives et sa maturité socio-affective. De ce fait, celui-ci peut être poussé à rechercher des amis plus âgés. Il importe donc de se soucier des besoins sociaux de l'élève (Brousseau, 1986; Caissie, 2021; Lagacé-Leblanc et al., 2020).

Au cœur de ces différences, il faut souligner que l'enfant doué demeure, d'abord et avant tout, un enfant. En ce sens, il a exactement les mêmes besoins de base qu'un autre élève, mais ses caractéristiques spécifiques peuvent complexifier le processus pour les combler (Brousseau, 1986).

1.1.5 Une insuffisance quant à la différenciation pédagogique auprès des élèves doués

Les pratiques enseignantes devraient être soucieuses de répondre aux besoins des élèves doués, ce qui peut se présenter sous la forme de pratiques de différenciation pédagogique (Gilson et Lee, 2023; Nicholas et al., 2024). Gilson et Lee (2023) indiquent l'importance d'instaurer et de maintenir un climat de classe accueillant et positif offrant des défis différenciés suffisants et des opportunités d'apprentissage équitables. Pour ces auteurs, cela s'inscrit dans la célébration des différences dans les profils et dans les forces de l'ensemble des élèves. Toutefois, un constat semble être partagé par les chercheurs sur la douance : peu de mesures sont mises en place pour répondre aux besoins de ces jeunes. Archambault et ses collaborateurs (1993) ont montré par le biais d'un questionnaire portant sur les pratiques déclarées que les enseignants ne feraient que des adaptations mineures dans leur enseignement (permettre la lecture personnelle, leur proposer d'aider leurs pairs, etc.), ce qui ne serait pas suffisant pour que les élèves doués atteignent leur plein potentiel. Cette

situation ne semble pas s'être améliorée, puisqu'un même constat a été fait à quelques reprises au cours des dernières années (Belzic, 2022; Nicholas et al., 2024; Yuen et al., 2018). Laliberté (2015) rapporte que les élèves doués rencontrés dans son étude ne perçoivent pas que leurs enseignants adaptent leur enseignement selon leurs besoins, bien qu'ils considèrent que certains sont plus flexibles et ouverts. Des écrits reposant sur les pratiques déclarées des enseignants indiquent que les manques relatifs à la différenciation pédagogique au service de la douance demeurent présents (Belzic, 2022; Baudry et al., 2021 ; Caissie, 2021 ; Massé et al., 2017).

Pourtant, la plupart des études portant sur les attitudes des enseignants et des étudiants en enseignement ont illustré une ouverture aux besoins des élèves doués et à la mise en place de mesures adaptées pour ces derniers (Brevik et al., 2018; Laine et al., 2019; Szymanski et al. 2018). Il y aurait donc une volonté d'intervenir adéquatement, mais les enseignants rencontreraient plusieurs difficultés à mettre en œuvre la différenciation pédagogique en contexte réel d'enseignement auprès d'élèves doués (Belzic, 2022; Brevik et al., 2018; Laine et al., 2019). Une étude en milieu rural américain a identifié cinq obstacles importants pouvant expliquer ces difficultés, soit les difficultés inhérentes à la différenciation pédagogique en classe, le manque de temps, le manque de ressources (matérielles et professionnelles), le manque de financement et le besoin de prioriser les élèves à risques (faute de temps et de ressources) (Lewis et Boswell, 2020).

Peu d'écrits permettent de brosser un portrait des pratiques de différenciation pédagogiques auprès des élèves doués. De surcroît, à notre connaissance, les chercheurs ayant exploré ce sujet s'appuient uniquement sur les pratiques déclarées lors d'entrevues ou dans le cadre de questionnaires. Dans de telles conditions, il existe un vide de connaissances quant aux pratiques constatées des enseignants. Une étude de Brevik et ses collaborateurs

(2018) recommandait d'ailleurs la création d'un projet de recherche reposant sur l'observation des pratiques de différenciation pédagogique auprès des élèves doués.

En ce qui a trait aux pratiques déclarées, un récent projet mené par un groupe de recherche affilié à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) a apporté un éclairage quant aux interventions utilisées ou non par les enseignants québécois. Les résultats recueillis, sur un échantillon de 1798 répondants, ont permis l'élaboration d'un portrait portant sur les attitudes et les pratiques déclarées des enseignants du primaire ainsi que d'un document centré sur les enseignants au niveau secondaire. Ces deux documents sont similaires, même si certaines variations peuvent être observées dans les résultats. Par exemple, l'utilisation des coins d'enrichissement fait partie des pratiques les plus fréquemment employées au primaire, alors qu'elle serait rarement utilisée dans le contexte du secondaire. L'analyse descriptive des résultats des répondants du secteur primaire a permis l'identification de la fréquence d'utilisation de différentes stratégies de différenciation pédagogique. Le tableau suivant résume les pratiques déclarées comme étant le plus et le moins utilisées quotidiennement pour répondre aux besoins des élèves doués selon l'étude de Massé et ses collaborateurs (2017).

Tableau 1

Pratiques déclarées des enseignants du préscolaire et du primaire à l'égard des élèves doués

Pratiques les plus utilisées quotidiennement	Pratiques les plus fréquemment mentionnées comme jamais utilisées
Lecture personnelle (70,4%)	Cours en ligne (80,2%)
Ajustement des exigences de la tâche selon les capacités de l'élève (45,4%)	Visite dans une classe d'un niveau plus élevé pour l'apprentissage d'un sujet spécifique (78,1%)
Aide à un autre élève par l'élève doué (44,4%)	Jumelage avec un tuteur d'une autre classe ou un mentor (61,1%)
Coins d'enrichissement (38,5%)	Utilisation de technologies liées à son champ d'intérêt (49,8%)
Lectures plus avancées (37,7%)	Cahier d'exercices d'un niveau supérieur (47,9%)

Le tableau précédent montre certaines pratiques employées par les enseignants du Québec afin de mieux répondre aux besoins des élèves doués. Selon leurs déclarations, il y a donc une forme de différenciation pédagogique mise en place dans les classes. Cela est d'ailleurs repris par Lassila et ses collaborateurs (2023) dans une recherche sur des jeunes enseignants issus de cinq pays (Finlande, Turquie, Autriche, Philippines et Japon) peu expérimentés en rapport à la différenciation au service de la douance. Selon leurs résultats, ces derniers se tournent principalement vers la différenciation pédagogique lorsque l'élève doué manifeste des comportements dérangeants en classe plutôt que de manière systématique. De plus, cette différenciation prend souvent la forme d'exercices supplémentaires et non d'alternative à des tâches jugées trop faciles. Ainsi, selon les auteurs, même lorsqu'il y a présence de différenciation, celle-ci appert insuffisante. Baudry et ses collaborateurs (2021) se sont penchés sur la question dans le cadre d'une étude, indiquant en guise de conclusion que les pratiques de différenciation orientées vers le rythme d'apprentissage semblent les moins prises en compte, malgré le fait que cela soit fondamental aux yeux des élèves doués et de leurs parents. Ce constat montre qu'il reste encore un grand chemin à parcourir pour mieux répondre aux besoins des élèves doués.

1.1.6 De grands besoins de connaissances relativement à la mise en œuvre des pratiques de différenciation

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux perceptions et aux représentations des enseignants par rapport à la douance (Lagacé-Leblanc et al., 2020; Laine et al., 2019; Massé et al., 2017; Polyzopoulou et al., 2014; Szymanski et al., 2018). Parmi ceux-ci, une majorité conclut à un grand besoin de connaissances au sujet de la douance chez les enseignants (Bailey, 2023; Heyder et al., 2018; Laine et al., 2019; Massé et al., 2019; Troxclair, 2013). Or, dans le cadre d'une étude de cas, Bailey (2023) constate que le fait d'avoir une bonne connaissance de la douance et une bonne compréhension de la différenciation pédagogique favorise considérablement la mise en œuvre de pratiques différenciées pour les élèves doués. Un constat similaire est émis dans une étude de Morris (2022) indiquant que les enseignants ayant participé à des formations spécifiques sur la différenciation pédagogique au service de la douance se sentent significativement plus à l'aise d'adapter leur enseignement aux besoins des élèves doués.

Au Québec, une étude s'intéressant au sentiment d'auto-efficacité des enseignants a illustré que 91,1% des enseignants du préscolaire et du primaire qui ont été rencontrés croient avoir besoin d'une formation afin de favoriser l'inclusion des élèves doués (Massé et al., 2017). Dans ce même échantillon, 71% des enseignants rapportent avoir besoin de soutien en classe afin de parvenir à cette inclusion. Morris (2022) tire une conclusion similaire alors que l'ensemble des participants mentionnent vivre des frustrations face à un manque de ressources autant pour mettre en œuvre des pratiques de différenciation pédagogique que pour comprendre les besoins des élèves doués.

Le besoin de connaissances des enseignants a été exploré sous un autre angle dans le cadre d'une étude allemande. Les chercheurs se sont penchés sur les connaissances théoriques des enseignants concernant la douance, qu'ils ont évaluées à l'aide d'un

questionnaire à choix multiples (vrai, faux ou je ne sais pas). Il faut souligner que, dans cette étude, la définition de la douance retenue est basée uniquement sur le quotient intellectuel, ce qui peut avoir eu un effet sur les résultats. Il est néanmoins pertinent de s'attarder aux résultats, surtout quand on sait que le fait d'avoir des connaissances suffisantes au sujet de la douance est une exigence légale pour les enseignants en Allemagne (Heyder et al., 2018). Or, les participants de l'étude ont obtenu des résultats variant entre 0% et 60,5% de bonnes réponses. Cela correspond à 34,7% de réponses erronées en opposition à 26,8% de bonnes réponses. Non seulement ces résultats témoignent des lacunes dans les connaissances sur la douance des enseignants rencontrés, mais un autre volet de l'étude conduit aussi à certaines interrogations. En effet, les chercheurs ont demandé aux répondants d'identifier les sources d'informations auxquelles ils se référaient afin d'accroître leurs connaissances. La source la plus souvent nommée était la culture populaire (50,8% des répondants), soit l'image de l'élève doué véhiculée dans les médias de masse. En comparaison, les autres sources les plus utilisées étaient les formations universitaires (33,3%), la pratique professionnelle (28,6%) et le fait que les enfants d'un ami soient doués (22,2%). Ce constat demeure inquiétant, puisque peu de références utilisées relativement à la douance ont une valeur scientifique (Heyder et al., 2018). Les lacunes quant aux connaissances issues de la recherche trouvent écho dans des études récentes (Belzic, 2022; Morris, 2022). Une connaissance biaisée des élèves doués s'appuyant sur les stéréotypes véhiculés dans les médias est également observée au Québec (Lagacé-Leblanc et al., 2020).

En ce qui a trait aux besoins spécifiques de formation demandés par les enseignants, Massé et ses collaborateurs (2017) font ressortir des aspects à prioriser. Le tableau suivant présente ces huit aspects ainsi que le pourcentage de répondants ayant indiqué être en accord ou très en accord avec le besoin de formation énoncé.

Tableau 2

Besoins de connaissances des enseignants du préscolaire et du primaire

Besoin de connaissances	Pourcentage
Reconnaître les manifestations liées au stress ou de l'anxiété de performance et les moyens pour aider les élèves à le surmonter	81,5%
Reconnaître les élèves doués sous-performants et les interventions recommandées pour aider ces élèves	78,9%
Connaître les caractéristiques et les besoins éducatifs particuliers des élèves doués présentant une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation	77,4%
Employer des stratégies de différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins éducatifs des élèves doués	76,8%
Connaître les spécificités socioaffectives des élèves doués et les moyens pour les soutenir sur ce plan	74,8%
Connaître et reconnaître les caractéristiques de la douance et les besoins éducatifs particuliers qui y sont reliés	72,4%
Connaître les différentes formes d'accélération scolaire, leurs avantages et désavantages ainsi que les conditions à mettre en place pour favoriser leur réussite	72,1%
Connaître comment se développent la douance et le talent chez une personne	64,5%

Source : Massé et al., 2017.

Le tableau précédent illustre bien la méconnaissance des enseignants sur la douance. Précisément, le haut taux d'enseignants désirant en savoir plus sur les stratégies de différenciation pédagogiques (76,8%) pourrait expliquer l'insuffisance des mesures mises en place rapportées par les élèves doués et les chercheurs (Baudry et al., 2021; Caissie, 2021). Des investigations au regard des mesures concrètes mises en place dans le milieu scolaire sont souhaitables pour alimenter les milieux de la recherche et scolaire.

Le portrait de la différenciation pédagogique au service des élèves doués montre certes quelques améliorations, mais demeure un enjeu majeur et complexe pour les enseignants. Bien que certains auteurs mentionnent une amélioration dans les perceptions (Baudry et al.,

2021; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Massé et al. 2017), les besoins de connaissances demeurent et plusieurs obstacles se dressent par rapport à la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique. Le projet de recherche actuel s'inscrit dans ce contexte de regain de sensibilisation aux besoins des élèves doués et aux moyens d'y répondre.

1.2 PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE

Le portrait actuel de la situation de la douance au Québec témoigne de l'importance d'intervenir adéquatement auprès de ces élèves. La terminologie non consensuelle, les connaissances biaisées et stéréotypées véhiculées par les médias et menant à une méconnaissance du phénomène, le retard accusé par le Québec quant aux recherches sur la douance ainsi que la complexité des besoins de ces élèves ont un impact sur la différenciation pédagogique favorisant l'atteinte de leur plein potentiel. Cela est amplifié par les grands besoins de connaissances théoriques et expérientielles des enseignants.

Une différenciation pédagogique adaptée aux besoins des élèves concernés présuppose une connaissance de ces besoins. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les connaissances, les perceptions et les attitudes des enseignants, et ce, à travers le monde. Il existe également un certain nombre, quoique plus limité, d'études portant sur les pratiques pédagogiques déclarées. Pourtant, les enseignants auraient un désir d'intervenir adéquatement auprès des élèves doués, mais cette volonté serait freinée par les difficultés rencontrées à mettre en œuvre la différenciation pédagogique (Brevik et al., 2018; Laine et al., 2019).

Il semble encore y avoir un vide de connaissances quant aux pratiques constatées des enseignants, particulièrement par rapport à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique en classe ordinaire. Il importe pourtant de s'intéresser à ces pratiques puisque,

selon Clanet et Talbot (2012), il existe un certain écart entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées. De plus, considérant que de nombreux chercheurs ont soulevé les besoins de connaissances des enseignants sur ces enjeux, il apparaît judicieux de se pencher sur les pratiques observables d'enseignants informés au sujet de la douance. En effet, une fine connaissance de la douance et des enjeux y étant liés joue un rôle déterminant dans l'identification et dans la mise en œuvre de pratiques permettant de développer le plein potentiel de ces élèves (Heyder et al., 2018). En d'autres mots, afin de mieux répondre aux besoins des élèves doués, les enseignants devraient avoir une meilleure compréhension de la douance et des stratégies de différenciation pédagogique appropriées à ces élèves tout en considérant les obstacles à cette différenciation, qu'ils soient perçus ou réels (Belzic, 2022).

Le présent projet de recherche vise à bonifier le portrait des pratiques de différenciation pédagogique au service des élèves doués en classe ordinaire par le biais d'observations en répondant à la question suivante : quelles sont les pratiques constatées (observées) de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès d'un élève doué, puis déclarées (explicitées) par un enseignant du primaire s'étant informé pour avoir une base de connaissances sur la douance?

1.3 PERTINENCE

La problématique décrite plus haut montre un souci renouvelé de mieux intervenir afin de favoriser la réussite éducative des élèves doués. Malgré cela, différentes embûches ont été soulevées. Des enjeux terminologiques, une méconnaissance du phénomène de la douance par le milieu scolaire, un retard marqué dans la situation de la douance au Québec et la grande hétérogénéité des profils d'élèves doués et de leurs besoins mènent à une insuffisance dans les mesures de différenciation pédagogique. De cela découlent également d'importants

besoins de formation pour les enseignants. Les prochaines lignes viendront clarifier la pertinence scientifique et la pertinence sociale du projet proposé.

1.3.1 La pertinence scientifique

La douance telle que vécue par les enseignants est généralement abordée sous l'angle de leurs perceptions, de leurs attitudes et de leurs craintes. Depuis quelques années, des chercheurs s'intéressent également aux stratégies déployées par les enseignants afin de répondre aux besoins des élèves doués. Toutefois, ces projets ne reposent que sur des entrevues et des questionnaires, relatant ainsi les pratiques déclarées des enseignants. Il existe un vide de connaissances relatives aux pratiques constatées, que ce soit par le biais de vidéos ou d'observations en présentiel. Les chercheurs possèdent donc un portrait partiel des pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre. Ces connaissances apparaissent pourtant nécessaires à la compréhension des différents obstacles et enjeux rendant son déploiement complexe.

Considérant le fait que plusieurs études tendent à se contredire quant à la compréhension de la douance des enseignants et expriment des attitudes souvent neutres (Lagacé-Leblanc et al., 2020; Laine et al., 2019 ; Polyzopoulou et al., 2014), il s'avère important de se pencher sur les pratiques observables des enseignants. Ce projet de recherche permettra possiblement de bonifier le portrait actuel des pratiques pédagogiques favorisant la réussite des élèves doués.

De surcroît, de nombreux chercheurs décrivent les besoins de connaissances des enseignants pouvant faciliter l'inclusion des élèves doués (Bailey, 2023; Heyder et al., 2018;

Laine et al., 2019; Massé et al., 2019; Troxclair, 2013). Il y a donc un intérêt à considérer cet élément afin de décrire les pratiques de différenciation pédagogique mises en place.

1.3.2 La pertinence sociale

De prime abord, ce projet s'inscrit dans la poursuite d'une école plus inclusive, ce qui est au cœur même du programme scolaire québécois. La politique sur la réussite éducative fait la promotion de l'égalité des chances pour tous, ce qui, forcément, inclut les élèves doués. Cette volonté a d'ailleurs été formellement réitérée en 2020 par la publication du document *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués* du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

Au fil des années, plusieurs besoins spécifiques à la douance ont été identifiés, mais ces besoins sont souvent méconnus des enseignants (Caissie, 2021; Carrier, 2022; Lubart, 2005). Ces derniers auraient de grands besoins de formation et de soutien pour favoriser l'inclusion des élèves doués. En ce sens, une compréhension plus approfondie des pratiques déjà en place et de celles qui sont négligées pourrait permettre de perfectionner les formations déjà existantes, voire d'en établir de nouvelles.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

La problématique met en relief le grand besoin d'informations des enseignants par rapport à la douance, l'insuffisance de la différenciation pédagogique mise en place et le manque de connaissances issues de la recherche sur les pratiques constatées de cette différenciation. Afin de mieux répondre à la question de recherche, il convient de clarifier les concepts y étant associés. Le chapitre actuel explicite les trois concepts centraux de la présente recherche, soit la douance, la différenciation pédagogique et les pratiques enseignantes constatées. Le premier concept, la douance, est exploré sous les angles de l'évolution du concept, par la présentation de deux modèles explicatifs, puis par l'exploration des caractéristiques de la douance. La différenciation pédagogique est détaillée dans son contexte d'inclusion scolaire selon les axes de différenciation pédagogique définis par Tomlinson (2004). Dans la même veine, il est question de la différenciation au service des élèves doués. Finalement, le concept de pratiques enseignantes constatées est explicité en spécifiant les notions de pratiques enseignantes, de pratiques déclarées, de pratiques constatées et de pratiques de différenciation dans la planification et le pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage.

2.1 LA DOUANCE

Dans cette section, il est d'abord question de l'évolution des conceptions de la douance. Ce portrait des conceptions de la douance est complété par l'explicitation de deux modèles théoriques, soit le Modèle différenciateur de la douance et du talent de Gagné (2009) et le Modèle en trois anneaux de Renzulli (2006). Finalement, les caractéristiques des élèves doués sont présentées.

2.1.1 L'évolution du concept

Un usage répandu du terme douance, au Québec, remonterait au début des années 1980, en tant que traduction du terme *giftedness* (Legendre, 2005). Ce terme trouve plusieurs synonymes dans la littérature. Parmi les autres termes fréquemment employés, le terme haut potentiel intellectuel (HPI) est courant. Bien que certains auteurs en nuancent le sens, ils sont généralement utilisés de façon interchangeable. Baudry et ses collaborateurs (2021) expliquent que le terme HPI est souvent préféré en Europe francophone, alors que le terme douance est privilégié au Québec. Au-delà des enjeux terminologiques, les chercheurs se penchent sur le sujet depuis plus d'un siècle (Lagacé-Leblanc et al., 2020). À ce jour, bien qu'il n'existe aucun consensus dans la façon de conceptualiser la douance (Dai, 2020; Lagacé-Leblanc et al, 2020), il demeure possible d'en retracer brièvement son histoire.

Dai (2020) décrit l'évolution des conceptions théoriques de la douance en quatre phases. Initialement, la douance était conceptualisée par un haut quotient intellectuel (QI). Selon cette approche, une personne est donc considérée comme douée lorsqu'elle obtient un résultat à un test de QI égal ou supérieur à 130 (Baudry et al., 2021). Brièvement, les tests de QI évaluent les capacités intellectuelles générales dont le raisonnement logique, la résolution de problème, l'utilisation de concepts abstraits, la compréhension d'idées complexes ainsi que la mémoire de travail (Sattler, 2018). Le concept de douance a ensuite été élargi de façon à inclure d'autres caractéristiques personnelles, par exemple la persévérance et la motivation. Cette conception s'est à son tour raffinée, prenant désormais en compte le contexte d'émergence de la douance, c'est-à-dire le milieu et les conditions dans lesquels le jeune doué évolue (Dai, 2020). Plus récemment, le modèle de Gagné (2009) a mis en valeur un nouveau paradigme, soit celui du développement du talent, distinguant la douance et le talent, soit l'inné et l'acquis. En d'autres mots, la compréhension de la douance a évolué d'une conception auparavant monolithique et statique à une compréhension pluraliste et dynamique (Dai, 2020).

Parmi les conceptions monolithiques et statiques de la douance, on retrouve d'abord les propositions conceptuelles basées sur les éminences, soit sur une expertise particulière. Ces théories s'appuient sur les caractéristiques propres aux individus s'étant démarqués par des habiletés élevées et des accomplissements hors du commun (par exemple, Léonard de Vinci, Mozart, Einstein) (Missett et McCormick, 2014). Ces théories datant du XIX^e siècle reconnaissent les individus doués comme un groupe homogène et attribuent la douance à des avantages biologiques possédés par une minorité de personnes (Dai, 2020; Massé, 2020). Les études se basant sur les éminences ont essuyé d'importantes critiques, notamment sur les biais culturels et la sélection des participants, de même que la nature subjective des accomplissements.

C'est au début du XX^e siècle qu'apparaît la conception de la douance basée sur le quotient intellectuel. Cette définition s'appuie sur les résultats aux tests psychométriques. Les individus doués obtiendraient alors des résultats au-delà de la moyenne, soit un résultat égal ou supérieur à 130 (Baudry et al., 2021; Carrier, 2022; Dai, 2020; Massé, 2020). L'évaluation du QI comporte toutefois certaines limites, principalement les biais culturels inhérents aux tests et le manque de reflet de la complexité de l'intelligence (Dai, 2020; Laliberté, 2015). En effet, les tests psychométriques ne tiennent pas compte de la créativité et de l'intelligence émotionnelle. Les réponses originales ne sont donc pas considérées, ce qui peut biaiser les résultats des personnes douées ayant un profil plutôt créatif. En ce qui a trait aux biais culturels inhérents, un exemple rapporté est lié aux sous-tests portant sur les habiletés verbales qui peuvent être biaisés pour les minorités ethniques (Massé, 2020). Malgré les critiques faites relativement à l'utilisation des tests psychométriques (Massé, 2020), certaines études s'inscrivent encore aujourd'hui dans cette conception de la douance (Dinçer, 2019; Heyder et al., 2018).

Parallèlement, les avancées scientifiques relatives à la douance ont mené à l'élaboration de certaines théories dynamiques et complexes. Ces théories considèrent le caractère développemental et évolutif de l'intelligence (Gagné, 2009 ; MÉES, 2020). L'intelligence n'y est donc pas perçue comme une habileté innée, mais plutôt en tant que processus de développement influencé par une pluralité de facteurs interreliés (Dai, 2020). Dans ces conceptions dynamiques et complexes, plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques influencent le développement plus ou moins rapide du potentiel d'un individu. Ces facteurs jouent également un rôle dans la reconnaissance de plusieurs domaines de douance (Bélanger, 2019; Caissie, 2021; Dai, 2020).

Le présent mémoire s'inscrit dans une conception dynamique et complexe de la douance, c'est-à-dire que la douance est un « processus développemental qui s'inscrit tout au long de la vie et qui est variable dans le temps ou selon les contextes » (Bélanger, 2019, p. 47). Cette définition s'appuie notamment sur les deux modèles théoriques les plus fréquemment cités dans les travaux sur la douance (Caissie, 2021), soit le Modèle différenciateur de la douance et du talent (MDDT) de Gagné (2009) et le Modèle en trois anneaux de Renzulli (2006). Le choix de cette définition de la douance offre une perspective plus nuancée qui prend en compte la diversité et l'évolution dans le temps. Elle s'appuie sur des modèles théoriques établis permettant de fournir un cadre conceptuel solide, tout en offrant une vision dynamique et développementale de la douance dans un contexte inclusif.

2.1.2 Le Modèle différenciateur de la douance et du talent de Gagné

Le MDDT se caractérise particulièrement par la distinction entre deux termes connexes : la douance et le talent. En effet, si ces termes sont parfois utilisés en tant que synonymes dans les écrits scientifiques, le MDDT insiste sur les différences entre eux (Gagné, 2018).

Selon Gagné, la douance correspondrait aux habiletés naturelles supérieures à la moyenne, soit au potentiel de l'élève dans un ou plusieurs domaines d'habiletés naturelles. Le MDDT regroupe les habiletés naturelles en deux grandes catégories, soit les habiletés mentales, comprenant quatre domaines (intellectuel, créatif, social et perceptuel), et les habiletés physiques, comprenant deux domaines (musculaire et contrôle moteur) (Gagné, 2018). Une habileté naturelle supérieure à la moyenne réfère à un individu se situant parmi les 10% supérieurs à ses pairs au même âge (Gagné, 2009).

Le talent, quant à lui, représenterait les habiletés naturelles systématiquement développées afin de devenir des compétences, soit l'accomplissement de la douance. La distinction entre douance et talent, dans le cadre du MDDT, réfère ainsi à la distinction entre potentiel et réalisation, aptitude et réussite ou promesse et accomplissement. En d'autres mots, l'individu doué à un grand potentiel dans son ou ses domaines de prédilections, alors que l'individu talentueux a su développer ce potentiel afin de le transformer en accomplissement. Gagné indique que l'individu talentueux figurerait dans les 10% supérieurs à ses pairs au même âge, actifs ou ayant été actifs dans un champ donné (Gagné, 2009).

Le MDDT reconnaît l'influence de plusieurs catalyseurs sur le processus développemental de l'individu doué. Ce processus correspond à l'ensemble des activités, des efforts fournis et des progrès par rapport au domaine d'habiletés. Gagné (2005) distingue les catalyseurs environnementaux et intrapersonnels. Les premiers regroupent le milieu (physique, culturel, socio-politique et familial), les personnes (parents, pairs, enseignants) et les ressources (curriculum enrichi, regroupement d'élèves, organisation scolaire, etc.). Gagné (2005) sous-divise les catalyseurs intrapersonnels en deux catégories, soit les traits (physiques et mentaux) et la gestion des objectifs (connaissance, motivation, volition ou volonté). La figure 1, s'inspirant de cet auteur, les présente toutefois sous une seule appellation (catalyseurs intrapersonnels). Par ailleurs, le facteur du hasard joue un rôle

transversal dans l'ensemble du modèle. En effet, il y a une part incontrôlable concernant la présence ou l'absence d'habiletés naturelles supérieures à la moyenne, mais également des différents catalyseurs (Gagné, 2015).

Le MDDT définit le processus de développement des talents basé sur « la poursuite systématique par des *talentees* [individus talentueux] sur une longue période de temps d'un programme structuré d'activités menant à un objectif d'excellence » (Gagné, 2009, p. 3). Ce processus (soutenu ou autodidacte) influence l'évolution d'une habileté naturelle en un talent (développement d'une compétence). Le MDDT regroupe ces talents en différents champs de compétences (scolaire, technique, sciences et technologie, sports et athlétisme, arts, service social, administration et ventes, opérations commerciales). Le MDDT est présenté sous sa forme schématique à la figure 1.

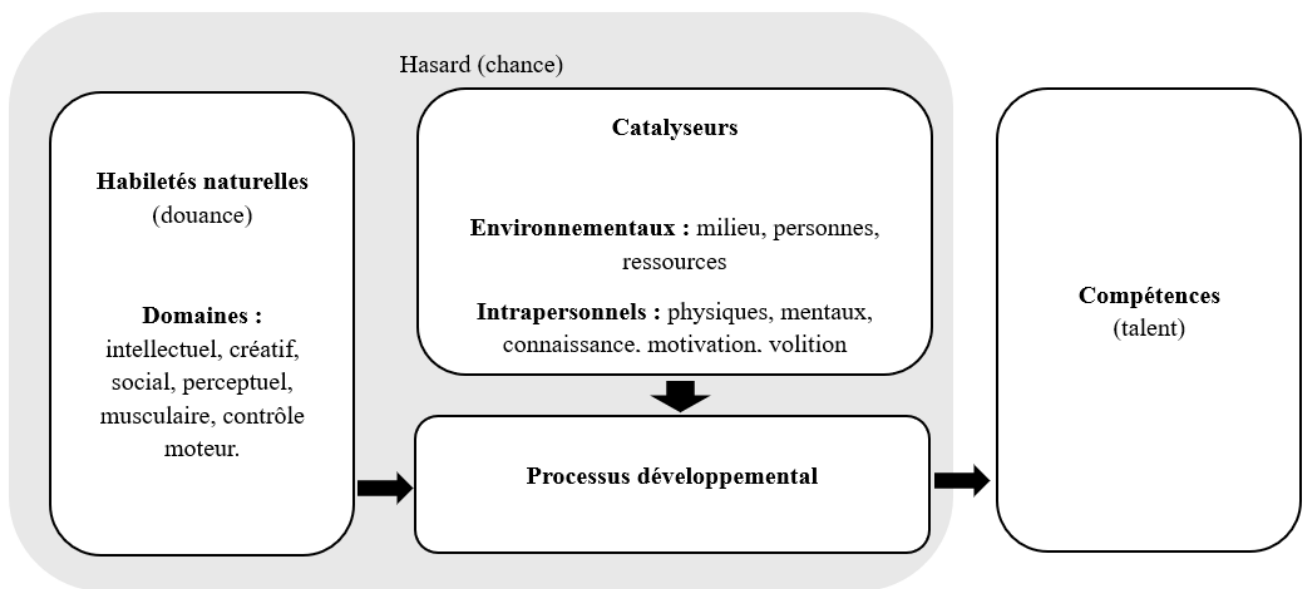


Figure 1. Modèle différenciateur de la douance et du talent (MDDT 2.0). Inspiré de Gagné, 2009, p. 3.

En résumé, un don (habileté naturelle), tel que défini par le MDDT, devient un talent (compétence) par le biais d'un processus développemental favorisé par la présence de catalyseurs. À cet égard, les catalyseurs intrapersonnels jouent un rôle prédominant dans le processus développemental (Caissie, 2021; Gagné, 2018). Le MDDT n'est toutefois pas le seul modèle à concevoir la douance comme un processus développemental. Le Modèle en trois anneaux propose une autre perspective à cette conception.

2.1.3 Le Modèle en trois anneaux de Renzulli

Le second modèle concernant la douance est le Modèle en trois anneaux proposé par Renzulli (2006). D'entrée de jeu, ce modèle repose sur le fait que la douance ne peut être uniquement associée à l'intelligence, cette dernière étant une notion complexe. Renzulli propose une vision holistique et élargie de la douance au-delà du QI en favorisant principalement l'emploi de l'expression « comportement doué » ou de « comportement talentueux ». Selon lui, « pendant trop longtemps nous avons prétendu pouvoir identifier les enfants talentueux de façon absolue et univoque » (2006, p. 4). Or, l'usage des termes « comportement doué » ou « comportement talentueux » favoriserait, à ses yeux, le développement des comportements talentueux chez les individus en ayant le potentiel (Renzulli, 2006).

Selon le Modèle en trois anneaux, « les comportements doués se développent grâce à l'interaction réciproque et dynamique entre les trois caractéristiques principales de la douance » (Bélanger, 2019, p. 44). Ces caractéristiques sont la présence d'une aptitude supérieure à la moyenne, un haut niveau de créativité et un haut niveau d'engagement. Un jeune doué et talentueux développerait (ou posséderait) donc ces trois caractéristiques dans au moins un domaine.

Le premier facteur du Modèle en trois anneaux, à savoir la présence d'aptitudes supérieures à la moyenne, considère des aptitudes générales ou spécifiques. Les aptitudes générales réfèrent notamment à des niveaux élevés de pensée abstraite, de raisonnement numérique et verbal, de relations spatiales, de mémoire et de fluidité verbale, à la capacité d'adaptation aux situations nouvelles et à l'automatisation du traitement de l'information. Les aptitudes spécifiques, quant à elles, sont reliées à des domaines spécialisés de connaissances ou de performance humaine (arts, administration, etc.), à la capacité d'utiliser de façon appropriée ces connaissances, techniques et stratégies et à la capacité de trier les informations pertinentes.

Le deuxième facteur est un haut niveau de créativité. Cet aspect comprend entre autres la fluidité, la flexibilité et l'originalité de la pensée, l'ouverture aux expériences et aux différences, la curiosité, le goût de la spéculation et de l'aventure, et la sensibilité aux détails.

Le troisième facteur correspond à un haut niveau d'engagement dans la tâche. Pour Renzulli (2006), cela implique des niveaux d'intérêts élevés, un enthousiasme et une implication dans un domaine particulier (Renzulli, 2006). Au-delà de cet aspect fondamental, Renzulli (2006) y reconnaît les capacités de persévérance, la confiance en soi, la détermination et une aptitude à identifier des problèmes spécifiques à un domaine. Finalement, l'auteur précise que l'engagement dans la tâche demande un haut niveau d'exigence, ce qui peut se traduire par une ouverture aux critiques extérieures et à l'autocritique et le développement de la qualité et de l'excellence tant dans son travail que dans celui d'autrui (Renzulli, 2006). La figure 2 illustre ce modèle.

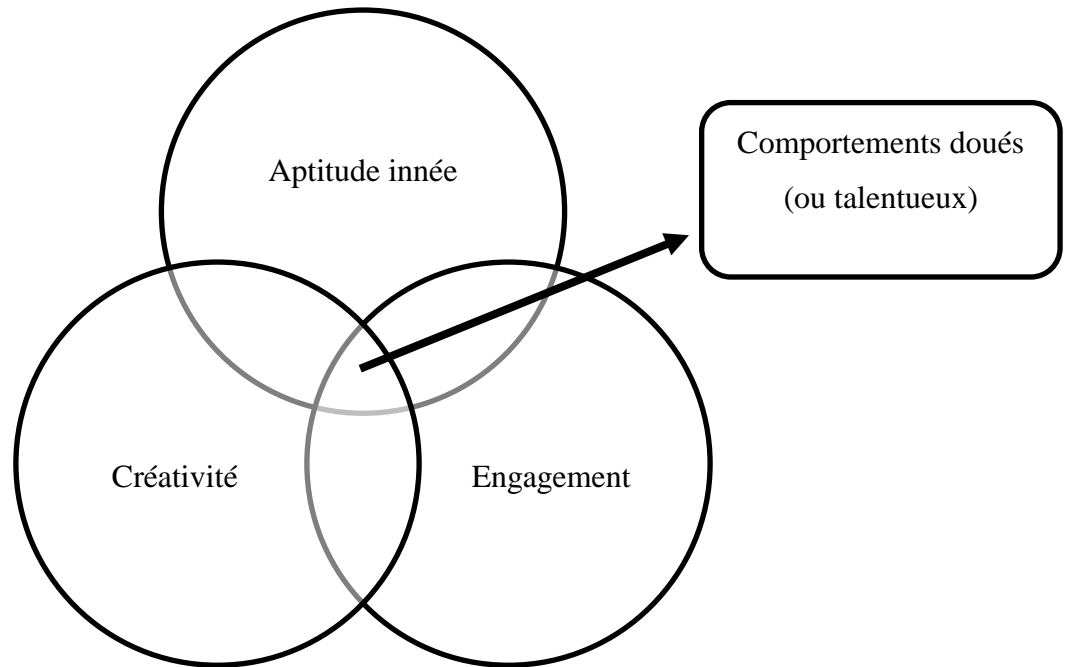


Figure 2. Modèle en trois anneaux de Renzulli. Inspiré de Bélanger, 2019, p. 44.

Le Modèle en trois anneaux reconnaît deux profils de douance : le profil scolaire et le profil créatif-productif. Le premier profil correspond aux habiletés évaluées par les tests d'aptitudes cognitives et habituellement valorisées par l'école (Bélanger, 2019; Renzulli et Reis, 2018). Le profil créatif-productif porte sur le processus de création originale. Le type d'individu correspondant à ce profil utilise ses connaissances et ses aptitudes de façon novatrice (Renzulli et Reis, 2018).

Le modèle de Renzulli se distingue du MDDT par la mise en valeur du rôle de l'engagement et de la créativité dans le développement de comportements doués (Bélanger, 2019, Caissie, 2021), voire de manifestations de la douance.

2.1.4 Les caractéristiques de la douance et des élèves doués

L'étude de la douance a mené à la reconnaissance de caractéristiques. Il convient de rappeler que celles-ci divergent d'un individu doué à un autre en fonction de son profil, de ses forces, de ses faiblesses et de son développement (Massé, Baudry et al., 2020). Or, ce développement n'est pas uniforme. Selon Massé et ses collaboratrices, il « est fréquent d'observer un décalage entre les différentes sphères de développement, ce que Terrassier (2009) nomme "dyssynchronies internes" » (Massé, Baudry et al., 2020, p. 5).

Lubart (2005) propose le « portrait Robot des enfants à haut potentiel », soulevant des caractéristiques fréquemment relevées dans les observations cliniques qu'il a recensées. Le tableau suivant s'inspire de ce portrait, tout en étant bonifié par d'autres travaux portant sur la douance.

Tableau 3

Caractéristiques cognitives et socio-affectives des élèves doués

Caractéristiques cognitives	Caractéristiques socio-affectives
Acquisition rapide du langage oral, accès spontané à la lecture (2, 4)	Sens de l'humour (2, 3, 4)
Rythme d'apprentissage rapide (1, 2)	Besoin de reconnaissance et de valorisation (3)
Grande curiosité (pose beaucoup de questions, dont des questions existentielles) (2, 3, 4)	Forte sensibilité et réactivité affective (2, 4)
Besoin de comprendre, recherche de la précision, recherche de la maîtrise (4)	Refus des règles et des consignes (4)
Préférence pour la complexité / peu d'intérêt pour des tâches simples, faciles et routinières (1, 4)	Attirance pour les camarades plus âgés et les adultes (2, 4)
Propension à comprendre plus rapidement les concepts abstraits (2, 3)	Dissonance entre l'âge réel et l'âge psychologique (décalage entre les capacités cognitives et la maturité socio-affective) (3)
Distinction dans les façons de penser, les modes de calcul et de raisonnement, les stratégies mentales (4)	Tendance à travailler seul, autonomie dans les situations d'apprentissage (4)
Pensée riche favorisant la créativité, l'imagination et la flexibilité mentale (1, 2, 3, 4)	Capacité à faire des observations perspicaces concernant autrui (4)
Vitesse et efficacité de traitement de l'information supérieures à la norme (2, 3, 4)	
Forte capacité de mémorisation (2, 3, 4)	
Niveau élevé d'attention, bonne capacité de concentration (4)	
Forte capacité de généralisation et de transfert d'informations (4)	
Bon niveau de métacognition, permettant de connaître ses capacités, ses faiblesses et d'effectuer une autorégulation efficace de ses activités cognitives (4)	

Sources : Baudry et al., 2021 (1); Caissie, 2021 (2); Carrier, 2022 (3); Lubart, 2005 (4).

Lubart (2005) rappelle toutefois qu'étant donné que les manifestations de la douance varient grandement d'un individu à l'autre, ce tableau ne saurait être une liste diagnostique.

Il mentionne qu'il existe « une importante variabilité individuelle » (p. 15) ce qui limite la portée d'un profil général des élèves doués. À cet égard, Massé, Baudry et leurs collaboratrices (2020) précisent qu'il n'est pas nécessaire de manifester une majorité de ces caractéristiques pour être reconnu comme doué. Cette nécessité de nuancer le portrait des élèves doués en fonction des caractéristiques individuelles est d'ailleurs reprise par Caissie qui souligne que « les jeunes doués représentent une population hétérogène » (2021, p. 19). L'ensemble des auteurs cités notent tout de même qu'un rythme d'apprentissage rapide est une caractéristique importante de la douance.

Parallèlement, il importe de préciser que, si les manifestations de la douance paraissent avantageuses de prime abord, celles-ci peuvent se manifester de manière positive ou négative. Par exemple, la grande curiosité de l'élève doué peut se manifester en une participation active aux discussions de la classe (manifestation positive) ou encore amener l'élève à faire des commentaires dérangeants ou incessants (manifestation négative). Cela peut donc engendrer des besoins spécifiques (Brousseau, 1986; Caissie, 2021; Massé, Baudry et al., 2020). Or, ces besoins peuvent être comblés par une différenciation pédagogique adaptée.

2.2 LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE

Cette section s'amorce par une prise en compte de la diversité dans l'enseignement en classe ordinaire. Il est ensuite question de la différenciation pédagogique et de ses caractéristiques inhérentes. La conception de la différenciation pédagogique selon Tomlinson (2004) est par ailleurs développée de manière plus détaillée. Finalement, l'aspect de la différenciation pédagogique au service des élèves doués est présenté.

2.2.1 La prise en compte de la diversité

L'école, à l'image de la société, est en constante transformation. Depuis 20 ans, cette importante mutation entraîne une augmentation de la diversité en classe (MÉQ, 2020). L'hétérogénéité croissante de la classe ordinaire impose de s'éloigner d'une pédagogie de l'exclusion pour encourager une pédagogie inclusive (Prud'homme et al., 2017). En d'autres mots, l'école accueille maintenant des élèves ayant des besoins variés et mise sur la réussite éducative de tous. La classe ordinaire comprend désormais des élèves issus de l'immigration, des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves doués, pour n'en nommer que quelques-uns.

L'inclusion scolaire ne saurait être vue comme une fin en soi, mais plutôt comme un processus où la réussite éducative de chaque élève est une priorité (Prud'homme et al., 2017). Son postulat central indique que tous les élèves peuvent apprendre et réussir en fonction de modalités pouvant être individualisées (Chatenoud et al., 2018). Ainsi, l'école inclusive suppose une évaluation, voire une réévaluation en continu de l'efficacité des stratégies et des pratiques sur le développement global de chaque enfant (Rousseau et al., 2015).

En ce sens, l'école inclusive se caractérise notamment par la planification de cette inclusion. Rousseau et ses collaborateurs (2015) séparent ce processus en trois étapes : l'analyse des besoins, la formation aux particularités du jeune et la réorganisation de la communauté scolaire, c'est-à-dire l'implication de l'ensemble de l'équipe-école (voire du centre de services scolaire). Cette vision fait de l'inclusion l'affaire de tous. Ce processus s'inscrit au cœur de la pédagogie universelle. Cette dernière est associée à la planification et à l'anticipation des besoins des élèves (Bergeron et al., 2011). En d'autres mots, « la pédagogie universelle invite à réfléchir et à prendre en compte le processus d'apprentissage et les préférences individuelles en situation de classe ordinaire » (Bergeron et al., 2011, p.

92). Les enseignants souscrivant à cette philosophie sont donc désireux « de réfléchir aux besoins diversifiés de leurs élèves, puis de planifier en fonction de ceux-ci » (Bergeron et al., 2011, p. 92).

Bergeron et ses collaboratrices (2011) proposent un processus de planification pour l'inclusion de tous les apprenants. Celui-ci s'amorce par l'établissement de buts, c'est-à-dire le choix d'objectifs d'apprentissage à la hauteur du niveau de chaque élève (Bergeron et al., 2011). La seconde étape réfère à l'analyse de la situation actuelle, soit de dresser le profil de la classe (parfois aussi appelé portrait de classe) en faisant ressortir les points forts et les obstacles à l'atteinte des buts fixés. Ce profil considère entre autres les capacités des élèves, leurs intérêts, mais également les méthodes pédagogiques actuelles ainsi que les outils et le matériel disponibles (Bergeron et al., 2011). L'étape suivante consiste à appliquer la pédagogie universelle dans le but d'améliorer (ou de bonifier) la situation actuelle. Concrètement, il s'agit de planifier des activités d'enseignement-apprentissage en tenant compte des forces, des faiblesses et des intérêts des élèves ainsi qu'en instaurant un climat d'apprentissage favorisant la réussite de tous (Bergeron et al., 2011). La dernière étape du processus consiste à réfléchir l'activité en faisant preuve d'ouverture (Bergeron et al., 2011; Rousseau et al., 2015). Suivant les dires de Bergeron et ses collaboratrices (2011), « l'enseignement ainsi planifié se révèle également flexible afin de fournir des occasions authentiques d'apprentissage à tous les élèves en fonction de leurs profils en offrant une variété de stratégies et de ressources pédagogiques qui leur sont adaptées » (p. 94). Le processus décrit ici se présente sous la forme d'une boucle continue, tel qu'illustré à la figure 3.

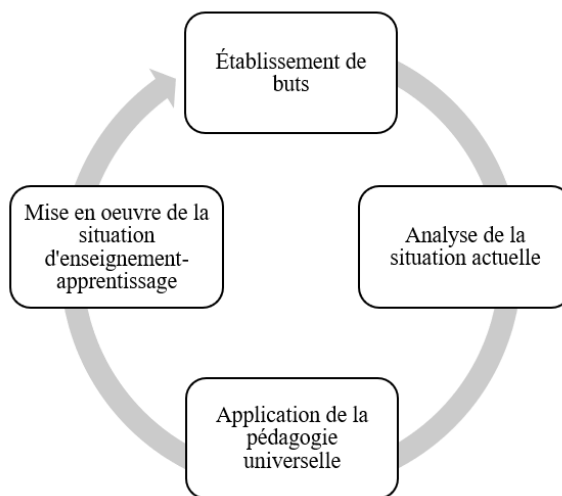


Figure 3. Processus de planification de la pédagogie universelle.

Inspiré de Bergeron et al., 2011, p. 98.

La classe inclusive vise donc la réussite éducative de tous (Bergeron et al., 2011; Letscher et al., 2019; Paré et Prud'homme, 2014; Prud'homme et al., 2017; Rousseau et al., 2015). Elle nécessite une pédagogie universelle qui implique des pratiques de différenciation pédagogique, stratégie incontournable permettant de favoriser l'inclusion de chaque élève dans le respect de son individualité (Tomlinson et al., 2003).

2.2.2 Les caractéristiques de la différenciation pédagogique

Pour plusieurs auteurs, il est nécessaire de déployer des pratiques de différenciation pédagogique (Moldoveanu et al., 2016; Moldoveanu et Grenier, 2020; Perrenoud, 2016; Tomlinson, 2004). Pourtant, il existe un flou conceptuel entourant ce concept (Moldoveanu et al., 2016; Paré et Trépanier, 2015; Prud'homme et al., 2017), ce qui exige de le définir. D'entrée de jeu, la différenciation pédagogique est une philosophie de l'éducation

(Moldoveanu et Grenier, 2020). Pour Prud'homme et Bergeron (2012), la différenciation pédagogique est une conception de l'enseignement « selon laquelle l'enseignant conçoit des situations suffisamment flexibles pour permettre à tous les élèves de progresser, tout en stimulant la création d'une communauté d'apprentissage où la diversité est reconnue, exploitée et valorisée dans un climat d'interdépendance et d'intercompréhension » (p. 12). La mise en œuvre de pratiques différenciées est un processus complexe nécessitant des habiletés spécifiques dépassant les connaissances théoriques sur un enjeu spécifique, notamment la douance (Van Geel et al., 2019). Au-delà de cette définition, certaines caractéristiques communes sont dégagées par la recension des écrits.

D'abord, la différenciation pédagogique repose sur des valeurs d'égalité, d'équité et de justice en adéquation avec l'idée de permettre à tous de progresser et de se développer (Moldoveanu et al., 2016). Concrètement, il s'agit d'un processus d'adaptation et d'ajustement de l'enseignement (Prud'homme et al., 2005). En autres mots, cette approche prône la réussite éducative de l'ensemble des élèves. Dans les mots de Girouard-Gagné et Paré (2015), « tous les élèves, même s'ils manifestent leurs besoins de manière moins évidente, requièrent autant d'attention et ont tous besoin de relever des défis à leur mesure afin de rester motivés et de développer tout leur potentiel » (p. 12). La différenciation pédagogique prend en compte les différents besoins et l'individualité des élèves afin d'accéder à ce plein potentiel.

Inscrivant ses travaux au cœur de ces valeurs, Tomlinson (2004) identifie des principes de base de la différenciation pédagogique. Celle-ci suggère à l'enseignant de se préoccuper des différences entre les individus dans le but d'amener chaque élève à se sentir respecté. Elle précise que cela implique de connaître et de s'ajuster au niveau de préparation de l'élève, de s'attendre à une progression vers la réussite éducative et d'offrir des occasions intéressantes, importantes et attrayantes de découvrir des connaissances et de développer des

habiletés complexes. Dans cet esprit, selon elle, l'évaluation formative est constante et permet de réguler la progression des élèves.

Pour plusieurs auteurs, une différenciation pédagogique optimale nécessite d'être planifiée (Leroux et al., 2015; Moldoveanu et al., 2016; Tomlinson, 2004). Toutefois, il existe une forme de différenciation pédagogique intuitive ou spontanée (Leroux et al., 2015; Moldoveanu et al., 2016). Afin d'être considérée comme authentique, la différenciation devrait être planifiée, simultanée (variations dans une même activité), régulatrice (ajustée en cours d'activité) et toucher l'ensemble des axes de différenciation proposés par Tomlinson (2004), ce qu'appuient Leroux et ses collaboratrices (2015).

2.2.3 Les axes de différenciation pédagogique selon Tomlinson

La différenciation pédagogique peut toucher différents aspects, nommés axes de différenciation par Tomlinson (2004). Cette conception de la différenciation a été reprise par plusieurs, entre autres par le ministère de l'Éducation du Québec (2021) et par différents chercheurs (Leroux et al., 2015; Massé, Verret et al., 2020; Paré et Trépanier, 2015).

Selon Tomlinson (2004), il existe quatre axes pour lesquels la différenciation pédagogique peut être mise en place : les contenus, les processus d'enseignement et d'apprentissage, les productions et le climat d'apprentissage. L'auteure précise que l'ensemble des axes n'ont pas à être différenciés en tout temps et de toutes les façons possibles simultanément. Afin de choisir les modalités de différenciation, le modèle est mobilisé en fonction des besoins des élèves qu'il importe de combler. Il s'agit ici de considérer leurs intérêts, leur motivation, leurs capacités, leurs rythmes d'apprentissage ainsi

que leurs préférences d'apprentissage. La figure suivante (figure 4) illustre le modèle de différenciation pédagogique de Tomlinson.

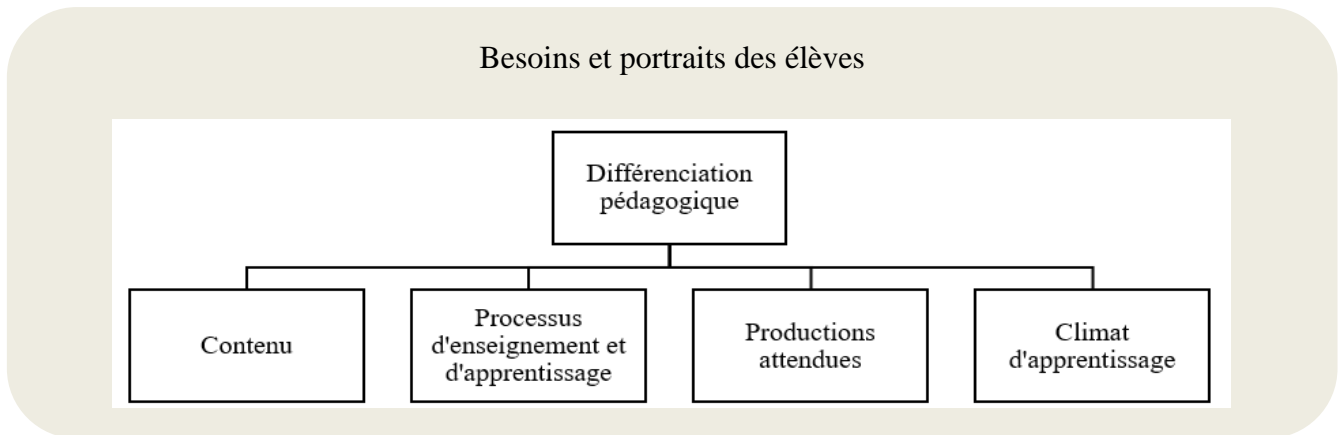


Figure 4. Le modèle de différenciation pédagogique de Tomlinson.
Inspiré de Massé, Verret et al., 2020, p. 3.

L'axe des contenus réfère aux notions apprises, au « quoi » de l'apprentissage, soit aux savoirs essentiels mobilisés. Par exemple, les thèmes pourraient être influencés par les intérêts des élèves ou le niveau d'abstraction pourrait être modifié en fonction des capacités de chacun (Massé, Verret et al., 2020).

Le second axe, nommé les processus d'enseignement et d'apprentissage, réfère à la façon dont chaque élève apprend. Il touche donc aux différentes approches préconisées et aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage. En ce qui a trait au processus, un exemple pourrait être la création de centres d'apprentissage dans la classe ou le fait de proposer des activités permettant de développer la créativité des élèves. Cet axe inclut également le regroupement varié des élèves, c'est-à-dire de mettre en relation des élèves aux forces, aux caractéristiques et aux besoins différents selon l'intention et le contexte d'apprentissage.

Le troisième axe est celui des productions attendues. Il s'agit ici de différencier les différents résultats possibles de la tâche, la façon dont les élèves témoignent de leur compréhension. Par exemple, un élève pourrait rendre compte de ses apprentissages en produisant une courte vidéo, alors qu'un autre pourrait choisir de rédiger un texte.

Le dernier axe concerne quant à lui le climat d'apprentissage et réfère à l'environnement d'apprentissage et au contexte d'ouverture aux différences. Les relations entre élèves et la relation entre élèves et enseignant font partie intégrante de cet axe (Massé, Verret et al., 2020). Le climat d'apprentissage pourrait être différencié en célébrant la diversité chez les élèves ou encore en instaurant et en maintenant un climat sécuritaire.

Ces quatre axes sont différenciés de façon réfléchie en fonction des besoins des élèves. D'après Tomlinson (2004), la différenciation pédagogique « préconise de commencer à enseigner au niveau où les élèves se trouvent plutôt qu'en suivant un plan d'action imposé qui met de côté le niveau de rendement des élèves, leurs intérêts et leurs profils d'apprentissage » (p. 154). Cela suppose ainsi des observations permettant d'identifier ce niveau et de planifier des interventions adaptées, notamment auprès d'élèves doués.

2.2.4 La différenciation pédagogique au service des élèves doués

Les paragraphes précédents rappellent que la différenciation pédagogique s'intéresse à la réussite éducative de tous en permettant à chaque élève de vivre des défis à la hauteur de ses capacités (Girouard-Gagné et Paré, 2015; Paré et Prud'homme, 2014; Prud'homme et al., 2017; Tomlinson, 2004). Cela peut revêtir une couleur différente en ce qui a trait aux élèves doués qui, rappelons-le, ont un rythme d'apprentissage plus rapide que leurs pairs. Une recommandation fréquente permettant d'offrir des défis adéquats à ces élèves est le fait

d'accentuer le niveau de complexité et d'abstraction des contenus (Massé, Verret et al., 2020). Cette pratique prônée touche d'ailleurs deux axes du modèle de Tomlinson (2004), soit les contenus et les processus. En effet, les contenus peuvent être différenciés par le choix de sujets d'étude plus abstraits et complexes dans leur nature, mais il est également possible d'approfondir les processus en offrant des activités ciblant des objectifs pédagogiques plus complexes et abstraits. Pour ce faire, la taxonomie de Bloom, présentant une classification des objectifs pédagogiques du domaine cognitif, s'avère un outil d'une grande pertinence afin d'offrir des défis adaptés à la réalité des élèves doués, notamment en mettant un accent sur des objectifs de nature complexe et abstraite (Massé, Martineau-Crête et al., 2020). Pour Gentry et ses collaborateurs (2014), le fait de cibler des niveaux de pensée supérieurs est un ingrédient important de l'éducation des élèves doués.

Cette taxonomie, révisée par Anderson et Krathwohl (2001), comprend deux aspects. D'abord, les auteurs distinguent quatre types de connaissances classifiées de la plus simple à la plus complexe. Cet aspect a été approfondi par un écrit de Krathwohl en 2002. Le tableau 4 permet de clarifier les quatre types de connaissances, soit les connaissances factuelles, conceptuelles, procédurales et métacognitives. Le premier niveau de connaissances réfère aux faits, d'où son appellation, aux symboles et aux mots de vocabulaire. Par exemple, un élève du primaire étant capable de nommer la lettre qu'il voit fait appel à ses connaissances factuelles. Le second niveau correspond aux connaissances conceptuelles, c'est-à-dire à la compréhension d'un concept permettant de le généraliser. Une connaissance conceptuelle pourrait être la capacité de repérer un nom commun dans une phrase. Cela demande donc une compréhension plus affinée. Le troisième niveau, quant à lui, s'intéresse aux connaissances procédurales, soit les étapes et les méthodologies permettant d'arriver à un résultat, ainsi qu'à la prise en compte des critères exigeant l'utilisation de ladite procédure. Il ne suffit donc pas, par exemple, de savoir appliquer la formule mathématique permettant de calculer l'aire d'un cercle, mais également de l'employer lorsque cela est nécessaire uniquement. Finalement, les connaissances métacognitives font référence à la

compréhension de soi-même, de ses propres stratégies et de son potentiel. Les connaissances métacognitives permettent à un individu de s'appuyer sur sa connaissance de soi pour mettre en œuvre une stratégie métacognitive efficace selon ses besoins et ses caractéristiques personnelles. Ainsi, un élève pourrait utiliser un code de couleur afin de favoriser son étude des mots d'orthographe. Les connaissances métacognitives sont particulièrement intéressantes pour répondre aux besoins des élèves doués, puisque ceux-ci ont à la fois une bonne capacité à comprendre et à maîtriser des concepts abstraits et complexes et le besoin de développer des méthodologies de travail efficaces (Lubart, 2005). D'ailleurs, cela est cohérent avec les travaux de Gentry et de ses collaborateurs (2014) qui recommandent aux enseignants de développer les habiletés métacognitives des élèves doués. En d'autres mots, l'enseignant vise donc le développement des stratégies métacognitives chez ses élèves, notamment en renforçant la mise en œuvre d'habiletés ou de stratégies reposant sur leurs connaissances métacognitives (stratégie métacognitive) ou en modélisant ses propres stratégies métacognitives.

Tableau 4
Types de connaissances selon la taxonomie de Bloom

Type de connaissances	
Connaissances factuelles	Connaissance des faits, des mots de vocabulaire, des symboles, des éléments spécifiques à un domaine
Connaissances conceptuelles	Compréhension des interrelations entre les éléments en une catégorisation, en des principes, en une généralisation, en des concepts abstraits
Connaissances procédurales	Connaissances des étapes pour parvenir à un objectif, des méthodologies, des critères d'application des procédures
Connaissances métacognitives	Connaissance et compréhension de soi-même, de ses stratégies et de son potentiel

Sources : Krathwohl, 2002 et Massé, Martineau-Crête et al., 2020.

Le second aspect définit six niveaux d'objectifs d'apprentissage. La taxonomie de Bloom propose une structure hiérarchique allant du plus simple au plus complexe. Situé à la base du modèle, le premier niveau correspond au verbe « reconnaître » et réfère au rappel d'informations. Le deuxième niveau se traduit par le verbe « comprendre » : il s'agit de l'habileté à s'appropriier le sens d'un élément donné. Le niveau suivant est l'application (verbe « appliquer ») des règles, des principes, des théories à des situations complexes. Le quatrième niveau, quant à lui, réfère au verbe « analyser », soit de décomposer un élément afin d'explicitier la relation hiérarchique entre les idées. L'avant-dernier niveau s'exprime par le verbe « évaluer », soit le fait de porter un jugement. Enfin, le niveau d'objectif maximal consiste à « créer », ce qui s'observe lorsqu'une personne réunit des éléments afin de combiner un nouvel ensemble (Anderson et Krathwohl, 2001; Massé, Martineau-Crête et al. 2020). La figure 5 illustre cette taxonomie.

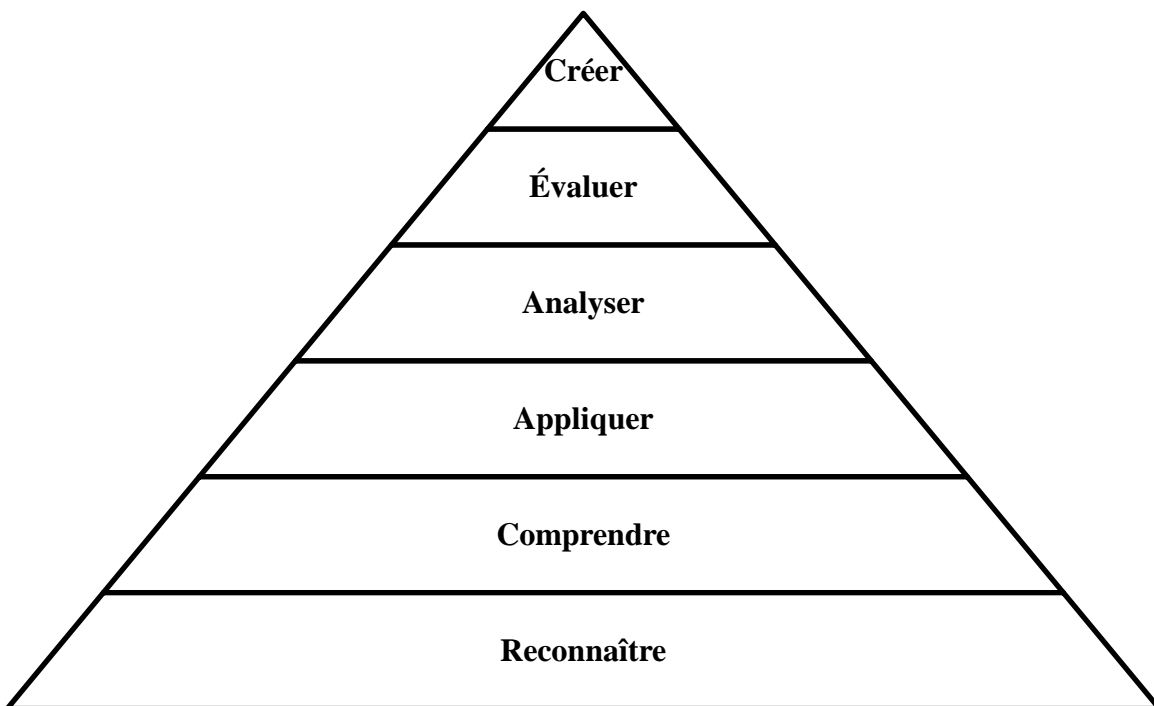


Figure 5. Taxonomie de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl.
Inspiré d'Anderson et Krathwohl, 2001.

Cette classification permet notamment de cibler des objectifs d'apprentissage plus abstraits et complexes permettant d'atteindre un niveau élevé de pensée critique (Gentry et al., 2014), ce qu'on sait être un besoin important des élèves doués. Usuellement, il revient à l'enseignant de contrôler le niveau de complexité et d'abstraction des contenus. Celui-ci recourt à des pratiques associées à la différenciation, notamment dans sa planification d'intentions pédagogiques et durant le pilotage de situations d'enseignement et d'apprentissage (Paré et Trépanier, 2015). Le fait de planifier, de piloter et d'évaluer en tenant compte des niveaux supérieurs de cette taxonomie permet aux élèves doués de vivre des défis à leur hauteur. Tel que l'indiquent Baudry et ses collaborateurs (2021), les élèves doués préfèrent souvent apprendre des sujets plus complexes et sophistiqués.

2.3 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

Cette section définit trois éléments conceptuels distincts afin de parler de pratiques enseignantes de différenciation pédagogique constatées. Dans un premier temps, la notion même de pratiques enseignantes est explicitée. Les pratiques de différenciation pédagogique sont ensuite développées, suivies d'une clarification entre les pratiques déclarées et constatées.

2.3.1 Les pratiques enseignantes

Le concept de pratique enseignante peut être défini de plusieurs façons (Altet et al., 2012; Gingras-Lacroix, 2019). Toutefois, un certain nombre d'auteurs s'entendent pour dire que celles-ci ne se limitent pas aux comportements observables en présence élève (Altet et al., 2012; Clanet et Talbot, 2012; Gingras-Lacroix, 2019).

Selon Altet, les pratiques enseignantes correspondent à « une activité professionnelle, située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel » (2002, p. 86). Gingras-Lacroix reprend cette idée en d'autres termes : « les pratiques enseignantes sont des activités professionnelles intériorisées par les enseignant (*sic*), et appliquées dans des contextes de classe hétérogène » (2019, p. 11). Ainsi, l'intentionnalité et les processus décisionnels chapeautant une action caractérisent les pratiques enseignantes (Altet et al. 2012, Gingras-Lacroix, 2019; Moldoveanu et al., 2016).

À ce propos, Altet (2002; 2012) précise que les pratiques enseignantes sont contextualisées. Selon Marcel et Merini (2012), les pratiques enseignantes sont influencées par trois aspects : les caractéristiques de l'enseignant (son histoire, son parcours), le contexte (social, matériel) et l'action en elle-même (la situation). En d'autres termes, pour appréhender les pratiques enseignantes, il ne s'agit pas de se limiter à l'action observable, mais également de s'attarder aux caractéristiques de l'enseignant, à son bagage professionnel et personnel, à ses intentions et ses justifications ainsi qu'aux caractéristiques de l'environnement social et institutionnel (Altet, 2002; 2012, Gingras-Lacroix, 2019).

Pour certains auteurs, les pratiques enseignantes réfèrent à l'ensemble du savoir-faire professionnel comprenant le pilotage, la gestion de classe, la planification et les rencontres collaboratives (Gingras-Lacroix, 2019). Ainsi, les pratiques enseignantes peuvent se définir « comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement » (Altet, 2002, p. 86).

2.3.2 Les pratiques de différenciation pédagogique

Les pratiques enseignantes sont complexes et touchent de nombreuses facettes de la profession enseignante (Altet, 2002; Clanet et Talbot, 2012; Gingras-Lacroix, 2019). Dans ce mémoire, il est question des pratiques de différenciation pédagogique. Selon Moldoveanu et Grenier (2020), les pratiques de différenciation pédagogique se distinguent de la différenciation pédagogique. La différenciation pédagogique serait une philosophie, alors que les pratiques de différenciation réfèrent à l'ensemble des actes professionnels. À l'instar de Kahn (2010), Moldoveanu et Grenier (2020) indiquent que les pratiques de différenciation « visent une adéquation entre les moyens pédagogiques mis en place et les besoins d'apprentissage des élèves » (p. 21).

Les pratiques de différenciation pédagogiques recourent quatre caractéristiques : relationnelle, temporelle, instrumentale et réflexive (Moldoveanu et Grenier, 2020). La première, dite relationnelle, comprend les caractéristiques de l'élève ainsi que des intervenants entourant l'enseignant dans l'implantation de mesures de différenciation. La seconde, nommée temporelle, réfère plutôt au moment de la mise en place des pratiques de différenciation (planification, pilotage, évaluation). La troisième composante, identifiée comme instrumentale, inclut les formules pédagogiques employées ainsi que les stratégies d'enseignement. La dernière composante, appelée réflexive, considère les impacts perçus de la différenciation mise en place (Moldoveanu et Grenier, 2020).

Il est important de rappeler que l'aspect relationnel entre l'élève doué et l'enseignant est un facteur de protection quant à la réussite éducative des élèves doués (Lagacé-Leblanc et al., 2020). En ce sens, la composante relationnelle des pratiques de différenciation pédagogique prend ici une certaine ampleur. D'ailleurs, certaines caractéristiques des enseignants habiletés à travailler avec des élèves doués sont relevées dans la littérature

(Miedijensky, 2018; Moldoveanu et Grenier, 2020). D'abord, les enseignants avec une certaine expérience professionnelle et une certaine maturité auraient une plus grande aisance avec ce type d'élève. Ce serait également le cas des enseignants intéressés par les domaines reliés à la littérature, aux arts et à la culture ou motivés par la croissance intellectuelle. Ces enseignants porteraient également une attention particulière aux intentions et aux motivations de leurs élèves, notamment par une approche centrée sur l'élève. De surcroît, ceux-ci valoriseraient la créativité et l'imagination chez leurs élèves tout en étant un modèle stimulant, dynamique et imaginatif. D'ailleurs, ceux-ci reconnaîtraient leur rôle dans la réussite de leurs élèves par la façon dont ils les motivent et les soutiennent dans leurs apprentissages et dans le développement de leur pensée critique. Finalement, une dernière caractéristique essentielle serait une ouverture à différencier le cheminement scolaire des élèves doués (Miedijensky, 2018).

En ce qui a trait aux pratiques de différenciation pédagogique au service de la douance, Gentry et ses collaborateurs (2014, p. 221) proposent une grille d'observation en contexte de classe regroupant plusieurs élèves doués. Cette grille propose douze thèmes généraux regroupant différentes pistes d'observation : contenu, clarté de l'enseignement, techniques motivationnelles, techniques pédagogiques, opportunités d'autodétermination, implication des élèves dans une variété d'expérience, interactions sociales, opportunités d'enrichissement autonome, accent sur un niveau élevé de pensée critique, accent sur la créativité, planification de l'enseignement et utilisation appropriée des technologies (annexe I). Dans cette annexe, des pistes d'observation (pratiques observables) sont fournies pour chacun des douze thèmes. Par exemple, concernant le contenu, on retrouve les pistes d'observation : « dépasse les attentes du niveau » ou « est lié à d'autres sujets ».

En conclusion, les pratiques de différenciation pédagogique réfèrent à l'ensemble des pratiques mises en œuvre dans le but de favoriser la réussite éducative de tous les élèves de

la classe à la hauteur de leur plein potentiel. En d'autres mots, il s'agit des pratiques permettant de faire vivre la philosophie de la différenciation pédagogique en contexte scolaire. À l'image de toute pratique enseignante, un portrait des pratiques de différenciation peut être brossé par le discours des enseignants, soit leurs pratiques déclarées, ou par le biais d'observations de leurs manières de faire en contexte réel, soit leurs pratiques constatées.

2.3.3 Les pratiques déclarées et constatées

Les pratiques enseignantes peuvent être considérées sous l'angle des pratiques déclarées et des pratiques constatées (ou observées) (Clanet et Talbot, 2012; Dupin de Saint-André et al., 2010; Gingras-Lacroix, 2019; Maubant, 2007). Selon Clanet et Talbot (2012), les pratiques déclarées réfèrent au discours des enseignants sur leurs pratiques à venir ou passées, et se rapportent donc à ce qui est dit sur ce qui est fait. Il s'agit donc des pratiques que les enseignants rapportent utiliser lorsqu'ils sont interrogés, de la mise en mots de leurs pratiques. Les pratiques constatées, quant à elles, se basent sur des observations en contexte d'enseignement réel. Ces observations sont effectuées à l'aide d'instruments explicités et de protocoles d'observation (Clanet et Talbot, 2012).

Selon Clanet et Talbot (2012), la distinction entre ces deux aspects n'est pas apparue d'emblée, mais plutôt après le constat qu'il y a un certain écart entre les pratiques rapportées par les enseignants et celles observées en classe. Bien que ces termes soient souvent présentés comme en décalage, ceux-ci demeurent étroitement interreliés (Dehon et Derobertmasure, 2015), puisqu'elles demeurent intimement liées. En effet, une majorité des pratiques déclarées peuvent être observées dans le cadre des pratiques constatées. Il faut donc percevoir les pratiques déclarées et constatées comme des concepts complémentaires, tel que l'illustre la figure 6.

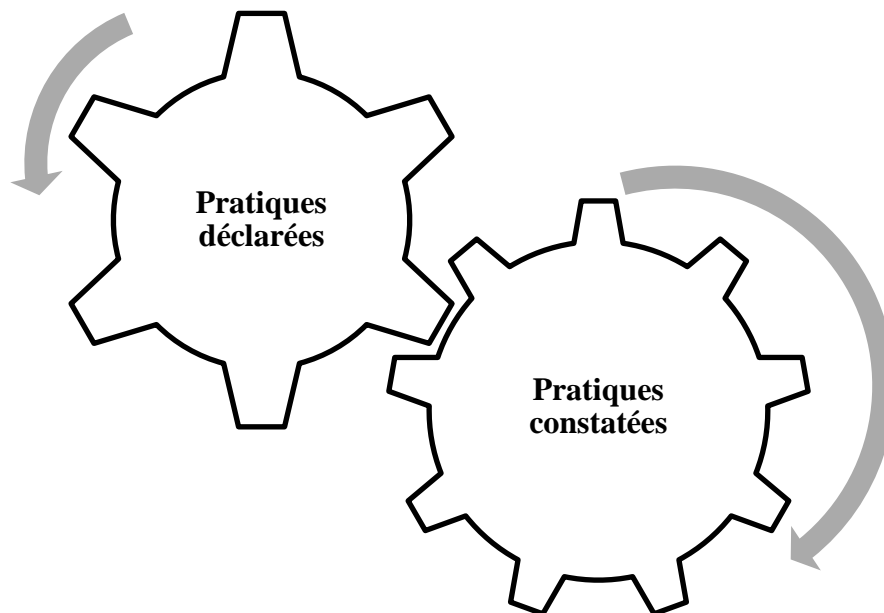


Figure 6. Pratiques déclarées et constatées

2.4 L'OBJECTIF DE RECHERCHE

Le projet de recherche ici présenté a comme objectif de décrire les pratiques de différenciation pédagogique déclarées (explicitées) et constatées (observées) d'un enseignant informé sur la douance.

Cela s'inscrit dans la réalité soulevée par le problème de recherche, soit un vide de connaissances sur les pratiques de différenciation pédagogique au service de la douance s'appuyant sur des pratiques constatées, soit des pratiques issues de l'observation. Considérant les besoins de formations soulevés par plusieurs études (Heyder et al., 2018; Laine et al., 2019; Massé et al., 2017; Troxclair, 2013), il apparaît important de souligner que l'objectif vise à décrire les pratiques d'un enseignant informé sur la douance. Cette sensibilisation aux besoins des élèves doués est obtenue par la lecture d'un ouvrage de vulgarisation expliquant différents enjeux liés à la douance, dont un chapitre s'adresse explicitement aux enseignants désirant mieux répondre aux besoins des élèves doués. Il s'agit de l'ouvrage *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif* de Bélanger (2019). La méthodologie pour répondre à cet objectif est une étude de cas comprenant deux observations par le biais de la vidéoscopie, un entretien à visée d'explicitation ainsi que l'analyse de la planification écrite des périodes observées.

L'objectif est de nature descriptive et analytique. Ce projet se propose d'apporter un nouvel angle au portrait des pratiques enseignantes, généralement brossé par l'exploration unique des pratiques déclarées.

CHAPITRE 3

METHODOLOGIE

Devant un manque de connaissances concernant les pratiques constatées et déclarées de différenciation pédagogique au service des élèves doués, le questionnaire suivant a été formulé : quelles sont les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès d'un élève doué (observées), puis explicitées (déclarées) par un enseignant du primaire s'étant informé pour avoir une base de connaissances sur la douance? Ce chapitre détaille le cadre méthodologique retenu afin de répondre à la question et d'atteindre l'objectif de recherche : décrire les pratiques de différenciation pédagogique constatées (observées) et déclarées (explicitées) d'un enseignant informé sur la douance. Il s'agit d'une étude qualitative à cas unique reposant sur deux instruments de cueillette de données. Les prochaines pages explicitent le type de recherche retenu, soit l'étude de cas et le processus de recrutement. La démarche de cueillette de données ainsi que ses instruments, soient deux observations vidéoscopées, un entretien à visée d'explicitation et un artéfact (planification écrite de l'enseignante), sont ensuite présentés. Il est enfin question de l'analyse des données, des critères de scientificité et des considérations éthiques.

3.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Afin de répondre à la question et d'atteindre l'objectif de nature descriptive de cette recherche, une méthodologie qualitative a été sélectionnée. Puisque l'objectif s'attarde à la description des pratiques enseignantes et non à leur évaluation, il s'agit d'une méthodologie à visée heuristique visant à comprendre les pratiques avant de pouvoir les expliquer (Dupin de Saint-André et al., 2010). Pour ce faire, l'étude de cas simple est l'approche méthodologique retenue. Pour Yin (1981), cette approche méthodologique convient à des

objectifs d'explication, de description et d'exploration. Cela apparaît donc cohérent avec la visée descriptive et exploratoire de la présente recherche.

L'étude de cas permet de s'intéresser aux phénomènes en contexte réel, permettant une analyse détaillée et en profondeur du cas (Barlatier, 2018). Fortin (2006) la définit comme « un examen détaillé [...] d'un phénomène lié à une entité sociale qui peut être un individu, un groupe, une famille, une communauté ou une organisation » (p. 192). Yin (1981) précise que l'étude de cas couvre à la fois un phénomène contemporain et son contexte. Pour Stake (1994), l'étude de cas est plutôt une étude où le chercheur établit une relation avec ses informants. Le travail de présentation du chercheur vise à ce que le lecteur rejoigne cette interaction dans la découverte du cas (Barlatier, 2018).

Cette approche permet de faire surgir les liens multiples et dynamiques entre les informations tirées d'un cas complexe, où plusieurs éléments entrent en jeu (Collerette, 1997). Dans les mots de Yin (1981), l'étude de cas est à propos lorsque « les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes » (p. 23). Lorsqu'il est question de pratiques de différenciation pédagogique au service de la douance, il est effectivement complexe de distinguer ces limites, puisqu'il n'existe aucun portrait homogène des élèves doués (Gilson et Lee, 2023). De nombreux facteurs inhérents à l'enseignant (son expérience, sa connaissance de la douance, etc.), au contexte de la classe (composition de la classe, ressources disponibles, etc.) et au profil du jeune doué (intérêts, domaine de prédilection, etc.) viennent teinter les pratiques qui peuvent être observées, puis explicitées.

Yin (1981) identifie deux types d'étude de cas : simple (un seul cas) et multiple (plusieurs cas). Afin d'orienter les chercheurs vers une étude de cas simple, il reconnaît cinq situations : le cas critique (permettant d'éprouver une théorie), le cas unique ou extrême

(d'une rareté méritant d'être analysée), le cas représentatif ou typique (représentatif d'une réalité pouvant être commune), le cas révélateur (phénomène autrefois inaccessible) ou le cas longitudinal (étudiant un phénomène sur une large période). Dans le contexte actuel, le cas choisi est représentatif, puisque les caractéristiques du cas peuvent être similaires à plusieurs écoles et à plusieurs élèves doués. Bien que le profil des élèves doués soit hétérogène, certaines caractéristiques sont centrales, notamment le rythme d'apprentissage plus rapide, une aisance relative à comprendre des concepts abstraits ou complexes, une propension à vivre de l'ennui en classe et un grand besoin de reconnaissance et de valorisation. La présence de ces caractéristiques et l'absence de double exceptionnalité permettent d'affirmer que le cas sélectionné est bel et bien représentatif.

Pour Stake (1994), il existerait plutôt trois types d'étude de cas : intrinsèque (cas unique, rare ou difficile d'accès), instrumentale (cas typique) et multiple (plusieurs cas récurrents). Dans la perspective de cet auteur, la présente étude de cas serait ainsi instrumentale, pour les mêmes raisons qu'elle serait considérée comme représentative selon Yin (1981). En effet, il s'agit d'un cas jugé comme étant instructif et révélateur pour approfondir la compréhension du phénomène étudié.

Afin de justifier le recours à l'étude de cas, Yin (2009) identifie quatre conditions générales : la question de recherche est de type « quoi », « comment » ou « pourquoi », les comportements des participants ne sont pas manipulés, les données traitées sont factuelles et les limites entre le contexte et le phénomène ne sont pas claires. Benbasat et ses collaborateurs (1983) précisent et complètent ces conditions générales en formulant des critères sous la forme de questions auxquelles des réponses affirmatives permettraient de justifier la pertinence de l'étude de cas. D'abord, le phénomène devrait-il être étudié dans son contexte naturel pour être compris? Ici, la réponse est positive, puisque les éléments identifiés dans la problématique et le cadre conceptuel font ressortir le caractère unique des

cas d'élèves doués et de la prise en compte des caractéristiques individuelles dans la différenciation pédagogique auprès de ces élèves, le contexte devient donc significatif. La recension des écrits a également mis en valeur l'unicité propre à chaque enseignant œuvrant auprès d'élèves doués. Ceux-ci ont différentes caractéristiques, forces, bases de connaissances et expériences pouvant influencer leur perception de la douance et leur habileté à différencier leur enseignement. Ensuite, faudrait-il mettre l'accent sur les événements contemporains dans l'étude de la problématique? Le regain de sensibilisation et de conscientisation par rapport à la douance au Québec est un facteur contemporain qui pourrait exercer une influence sur l'étude de cas, puisqu'il s'agit d'un mouvement social vecteur de changement. Cela permet donc de répondre positivement à cette question également. La troisième question est formulée ainsi : la connaissance du phénomène pourrait-elle être acquise sans avoir à manipuler les participants ou les événements? Encore une fois, la réponse à cette question est affirmative, puisque la méthodologie a pour but d'observer les pratiques enseignantes de différenciation pédagogique dans un contexte se rapprochant le plus possible du quotidien. Finalement, la base théorique existante comporte-t-elle des éléments non expliqués? La problématique de recherche souligne le peu de connaissances sur les pratiques de différenciation pédagogique au service des élèves doués, particulièrement issues d'observations. Ainsi, le projet de recherche respecte l'ensemble des critères proposés par ces chercheurs.

L'étude de cas est donc une approche méthodologique éprouvée (Barlatier, 2018; Gagnon, 2012; Yin, 1981) apportant plusieurs avantages. Parmi ceux-ci, la qualité et la profondeur de l'analyse des phénomènes contextualisés et la forte validité interne sont notables (Gagnon, 2012). C'est dans cette optique que l'étude de cas a été retenue, puisque celle-ci permettait d'analyser en profondeur les pratiques constatées de différenciation pédagogique en contexte de classe ordinaire.

3.2 LE RECRUTEMENT

Le recrutement de la participante s'est fait en trois étapes. D'abord, un appel dans les quatre centres de services scolaire de la région de la Capitale-Nationale a permis de cibler la personne responsable des élèves doués (direction d'établissement, professionnel en inclusion scolaire, responsable des services éducatifs, etc.). Ces centres ont été choisis en fonction de la proximité géographique de la chercheuse étudiante. Un courriel a ensuite été envoyé à la personne responsable. Ce courriel visait à solliciter la collaboration de cette personne à titre d'intermédiaire entre la chercheuse étudiante et le participant. La personne responsable dans chaque centre de services scolaire a transféré le courriel d'invitation aux enseignants qui ont minimalement un élève doué dans leur classe.

Cette étape n'a malheureusement pas porté fruit. Aucun enseignant n'a manifesté son intérêt. Par la suite, la stratégie du bouche-à-oreille a été employée par la chercheuse dans son réseau de contacts des quatre centres de services scolaires de la Capitale-Nationale. C'est grâce à cette méthode qu'une enseignante a contacté la chercheuse en novembre 2022 afin de lui mentionner qu'un élève de sa classe venait d'être identifié comme doué et qu'elle souhaitait participer à la recherche. Par la suite, une rencontre a permis de préciser les modalités et les attentes liées à la participation à la recherche tout en vérifiant que l'enseignante en question correspondait aux critères d'inclusion et d'exclusion préalablement établis (tableau 5). Les critères d'inclusion étaient d'être titulaire d'une classe régulière dans un des centres de services scolaires ciblés, d'être légalement qualifié, d'avoir au moins un élève doué au sein du groupe-classe et d'accepter de s'informer sur la douance par le biais d'une formation ou de la lecture d'un ouvrage. Ainsi, les enseignants titulaires d'une classe en adaptation scolaire, ceux non légalement qualifiés, ne comptant pas d'élève doué au sein de leur groupe-classe ou refusant de s'informer sur la douance étaient exclus.

Tableau 5
Critères d'inclusion et d'exclusion

Critères d'inclusion	Critères d'exclusion
Est titulaire d'une classe régulière dans un centre de services scolaire de la région de la Capitale-Nationale	Est titulaire d'une classe d'adaptation scolaire
Est légalement qualifié	N'est pas légalement qualifié
A au moins un élève reconnu comme doué au sein de son groupe-classe	N'a aucun élève reconnu comme doué au sein de son groupe-classe
A suivi une formation concernant la douance ou accepte de s'informer par la lecture d'un ouvrage ou d'une formation en ligne sur le sujet	N'a pas suivi de formation concernant la douance et refuse de s'informer par la lecture d'un ouvrage ou d'une formation en ligne sur le sujet

Lors de la rencontre, les différents formulaires de consentement s'adressant à l'enseignante, aux parents de l'élève doué ainsi qu'aux autres parents (afin qu'ils acceptent que leur enfant paraisse lors des captures vidéo) ont été distribués à l'enseignante qui les a transférés aux personnes concernées. De plus, les dates des observations ont été déterminées à ce moment.

3.3 LA COLLECTE DE DONNEES

Cette section détaille la démarche de collecte de données de même que les spécificités des trois instruments de mesure.

3.3.1 La démarche de collecte de données

Les différents instruments de collecte de données s'inscrivent dans une démarche précise. En amont de cette démarche, la participante s'est informée sur la douance en lisant un ouvrage portant sur la douance intitulé *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif* de Marianne Bélanger (2019). La lecture de l'ouvrage a eu lieu après la

sélection de l'enseignante. Des contraintes de temps et une préférence de la participante volontaire ont influencé ce choix plutôt que celui de la formation en ligne. Ce livre de vulgarisation présente un état de la littérature par rapport à la douance afin d'expliquer cette réalité ainsi que les enjeux qui y sont associés. Bien que cet ouvrage ne s'adresse pas qu'aux intervenants scolaires, un chapitre leur est spécifiquement dédié alors que l'ensemble du livre permet de mieux comprendre ce qu'est la douance et les fondements théoriques y étant rattachés tout en déboulonnant certains mythes. Tel que mentionné dans l'explication de l'objectif, la lecture de cet ouvrage permettait d'informer et de sensibiliser la participante en la mettant en contact avec des connaissances au sujet de la douance. Il apparaît essentiel de s'assurer que l'enseignante participante ait une base de connaissances sur la douance s'appuyant sur la littérature, puisque plusieurs chercheurs ont indiqué qu'il existe une prépondérance des mythes dans les perceptions des enseignants tout comme une méconnaissance des élèves doués et de leurs besoins (Heyder et al., 2018; Laine et al., 2019; Massé et al., 2017, Massé et al., 2019; Troxclair, 2013). La lecture de l'ouvrage de Bélanger permet d'informer la participante sur différents aspects de la douance en dix chapitres et quelques annexes. Le premier chapitre porte sur la distinction entre les termes « doué », « surdoué », « haut potentiel », « talentueux » et « précoce », explorant la terminologie polysémique et non consensuelle entourant la douance. Le deuxième chapitre définit la douance, puis le troisième explique les fondements scientifiques derrière les conceptions modernes de la douance. Le chapitre suivant porte sur l'intelligence, notamment sur la façon de l'évaluer. Le cinquième chapitre, quant à lui, développe le paradigme de développement du talent, reposant notamment sur le MDDT. Le chapitre 6 aborde les aspects du développement de l'enfant qui peuvent être signe d'une douance, alors que le suivant parle de l'identification d'un enfant doué ou potentiellement doué. Il est ensuite question de la double exceptionnalité (chapitre 8), puis du rôle et des défis des parents (chapitre 9) pour compléter avec le rôle de l'école dans le développement de la douance (chapitre 10). Différentes annexes sont proposées, dont une particulièrement intéressante dans le cadre de ce projet, exposant plusieurs exemples de pratiques de différenciation pédagogique au service de la douance.

Cette lecture préalable complétée, la première étape de la démarche de collecte de données consistait en deux observations vidéoscopées ayant lieu dans la classe de la participante, et ce, en l'absence de la chercheuse. Le choix de filmer deux séquences permet d'observer les pratiques enseignantes dans un contexte plus large, puisque ces observations avaient lieu à deux moments distincts. Le climat de classe et la nature des activités pouvaient donc être différents d'une séquence à une autre, permettant d'observer une variété de pratiques enseignantes. Chaque observation avait une durée approximative de 60 minutes et a été effectuée à des moments choisis par l'enseignante participante. Cela permettait d'assurer une observation dans un contexte le plus réel possible. De plus, les activités observées ont été choisies par l'enseignante. Il a été expliqué que les deux séquences pouvaient porter sur des activités distinctes et n'avaient pas à être liées entre elles. Cette dernière a choisi de montrer deux périodes reliées à un projet interdisciplinaire. Considérant le moment de l'année des observations (novembre) et la décision de l'enseignante d'inscrire les deux séquences au sein d'un même projet, un intervalle d'une semaine a initialement été prévu entre les enregistrements. Le deuxième enregistrement a dû être décalé d'une semaine, puisque la participante devait s'absenter pour raison médicale au moment prévu initialement. La planification écrite de ces situations d'enseignement apprentissage a été fournie.

Par la suite, le visionnement des enregistrements vidéo a permis de sélectionner six extraits à approfondir avec l'enseignante par le biais d'un entretien semi-dirigé. Ces extraits ont été sélectionnés par l'étudiante chercheuse à l'aide d'une grille d'observation. L'entretien a duré environ 70 minutes et a permis de l'explicitation des intentions derrière certaines interventions ainsi que de les clarifier. Pour ce faire, une séquence similaire se répétait pour les différents extraits. La participante et la chercheuse visionnaient un extrait ensemble, puis des questions ouvertes étaient posées afin d'explicitier l'intentionnalité et les réflexions entourant les pratiques de différenciation observées. L'annexe II présente le canevas de cet entretien semi-dirigé. C'est lors de cet entretien que la participante a remis sa planification écrite.

3.3.2 Les instruments

Trois instruments ont été utilisés dans le cadre de cette analyse de cas. Il s'agit des observations vidéoscopées, d'un entretien semi-dirigé ainsi que d'un artéfact.

3.3.2.1 Les observations vidéoscopées

Le principal instrument de collecte de données consistait en deux observations vidéoscopées d'environ 60 minutes. Ainsi, un enregistrement vidéo a été effectué pendant deux périodes d'enseignement et d'apprentissage en l'absence de la chercheuse. Le visionnement des enregistrements permettrait d'observer les pratiques enseignantes. L'observation directe présente un intérêt particulier dans l'accès aux pratiques constatées, puisqu'il permet au chercheur de se placer au cœur de la pratique enseignante (Dupin de Saint-André et al., 2010 ; Maubant et al., 2005). Pour rappel, l'observation directe permet de recueillir des données observables dans le milieu en présence du chercheur ou par l'enregistrement vidéo (Gagnon, 2012).

Selon Dupin de Saint-André et ses collaborateurs (2010), l'enregistrement vidéo a l'avantage de pouvoir être visionné à plusieurs reprises tout en tenant compte du contexte. Cela permet de s'attarder à la globalité des pratiques enseignantes (Maubant et al., 2005). De surcroît, Maubant et ses collaborateurs (2005) font ressortir les apports liés à la confrontation de l'analyse des pratiques. En effet, la vidéoscopie permet de mettre en valeur les liens entre les pratiques déclarées et les pratiques constatées (Maubant et al., 2005).

Les observations vidéoscopées ont été soutenues par l'utilisation par la chercheuse d'une grille d'observation tirée de l'ouvrage de Gentry et ses collaborateurs (2014) intitulé *Total Cluster Grouping & Differentiation*. Cette grille a été traduite librement (annexe I) et a été

soumise à deux professeures ainsi qu'à deux enseignantes afin de s'assurer de sa clarté. Cette grille a été sélectionnée puisqu'elle fait ressortir une grande variété de pratiques enseignantes bénéfiques auprès des élèves doués. Un total de 48 éléments regroupés en 12 catégories (contenu, clarté de l'enseignement, techniques motivationnelles, techniques pédagogiques, opportunités d'autodétermination dans les activités chez les élèves, implication des élèves dans une variété d'expériences, interactions sociales, opportunités d'enrichissement autonome, accent sur un niveau élevé de pensée critique, accent sur la créativité, planification de l'enseignement en lien avec le programme et utilisation appropriée des technologies) sont identifiés tout en laissant un espace afin d'inscrire des commentaires.

3.3.2.2 L'entretien à visée d'explicitation

Afin d'enrichir la collecte de données obtenues à l'aide des observations vidéoscopées, un entretien semi-dirigé visant l'explicitation des intentions derrière certains extraits observés a permis de bonifier les résultats. Cet entretien a été enregistré sous format audio uniquement et a eu une durée d'environ 60 minutes. Selon Altet et ses collaborateurs (2012), l'observation seule des pratiques enseignantes peut s'avérer trompeuse, puisque les actions reposent sur une intention. Or, d'après Baribeau et Royer (2012), « l'entretien individuel [...] permet de saisir [...] le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière [...] en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur » (p. 26). Ainsi, l'entretien à visée d'explicitation est venu enrichir la compréhension des pratiques constatées lors du visionnement des enregistrements de façon à y intégrer la perspective de la participante.

En amont de cet entretien, un visionnement des enregistrements vidéo a permis de cibler six moments méritant un approfondissement par la participante. Afin de sélectionner ces extraits, la grille d'observation a été utilisée afin de faire ressortir des pratiques de

différenciation observées dont l'intentionnalité a pu être clarifiée. Le canevas d'entretien semi-dirigé (annexe II) rédigé par l'étudiante-chercheuse guidait cet entretien tout en laissant une liberté dans la discussion en fonction de certains éléments émergents. La structure de l'entretien se basait sur une même séquence. D'abord, la participante et l'étudiante-chercheuse visionnaient un extrait préalablement ciblé par l'étudiante-chercheuse. Ensuite, la participante était invitée à réagir face à l'extrait de façon à expliciter l'intention derrière la pratique observée. Avant de passer à l'extrait suivant, l'enseignante-participante avait l'occasion d'ajouter un élément par rapport à ce qui avait été visionné.

3.3.2.3 L'artéfact

Le dernier instrument de collecte de données correspond à un artéfact, soit à la planification écrite de l'enseignante. Celle-ci permet d'observer le rôle de la planification dans les pratiques enseignantes de différenciation pédagogique. Le format de cette planification est toutefois choisi par la participante. Cette dernière a opté pour son canevas personnel de planification. Stake (1994) aborde d'ailleurs l'importance d'utiliser plusieurs sources de données, y compris des artéfacts, pour une compréhension approfondie du cas étudié. L'artéfact, par sa nature tangible, a pu enrichir la collecte de donnée en offrant une perspective matérielle et concrète sur le phénomène étudié.

3.4 L'ANALYSE DES DONNEES

Les données récoltées grâce aux instruments méthodologiques ont été analysées selon une approche inductive modérée. L'induction dite modérée propose des catégories préliminaires d'analyse issues du cadre conceptuel théorique, bonifiées et modifiées par des catégories émergentes (Anadon et Savoie-Zajc, 2009). La place laissée à l'émergence d'une nouvelle catégorie et aux ajustements de la grille d'observation justifie de la catégoriser comme une analyse inductive modérée.

Le cadre d'analyse (annexe III) a été rédigé en croisant les travaux de différents auteurs afin d'explicitier ce qui est attendu pour chacun des codes. Le cadre est organisé autour de catégories principales (codes parents) établies en fonction des axes de différenciation pédagogique de Tomlinson (2004), soit le contenu, les processus, les productions et le climat de classe. Au cours de l'analyse, une catégorie émergente s'est imposée et y est également définie : les pratiques de différenciation pédagogique concernant le portrait de l'élève. Ces cinq thèmes sont donc les codes parents. Les codes enfants ont été élaborés en croisant les travaux de différents auteurs, mais sont principalement issus des travaux de Massé, Verret et ses collaborateurs (2020) et de la grille d'observation proposée par Gentry et ses collaborateurs (2014). Un seul code enfant a demandé l'élaboration d'un autre code enfant : le développement des niveaux de pensée supérieurs. Un troisième niveau s'est ajouté afin de couvrir le développement des stratégies métacognitives. Afin d'en assurer la fiabilité interne, le cadre a été présenté à la direction de recherche et a permis le contre-codage et le cocodage des résultats.

En ce qui a trait à la forme d'analyse, l'analyse thématique a été retenue. Paillé et Mucchielli (2016) décrivent l'analyse thématique comme le fait de « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (p. 236). Dans le cadre de la présente recherche, il y a d'abord eu une analyse des pratiques constatées (observées dans le cadre des enregistrements vidéo), puis des pratiques déclarées, soit du discours sur les intentions (issu de l'entretien) et finalement bonifié par l'analyse de l'artéfact, soit la planification écrite.

Afin de procéder à l'analyse thématique, les deux enregistrements vidéo ont été importés dans le logiciel NVivo permettant notamment d'encoder des passages de l'enregistrement. Un verbatim de l'entretien semi-dirigé a également été produit, puis importé dans ce logiciel. Par la suite, différents thèmes ont été dégagés des enregistrements

vidéo, du verbatim et des artefacts. Tel que mentionné, ces thèmes étaient majoritairement issus du cadre d'analyse, tout en permettant l'émergence de nouveaux thèmes. Une catégorie s'est imposée dans ce processus et a été ajoutée au cadre d'analyse.

3.5 LES CRITERES DE SCIENTIFICITE

Afin d'assurer la crédibilité de la démarche méthodologique et de la recherche en elle-même, différents critères de scientificité propres à l'étude de cas ont été considérés tout au long de la recherche. La fiabilité interne, la fiabilité externe, la validité interne et la validité externe dans le contexte de cette recherche sont explicitées dans les prochaines lignes.

3.5.1 La fiabilité interne

Selon Gagnon (2012), la fiabilité interne réfère au fait que d'autres chercheurs tireraient des conclusions semblables dans leur interprétation des données. Ce dernier suggère cinq mesures permettant d'augmenter la fiabilité interne d'une étude de cas : utiliser des descripteurs concrets et précis, protéger les données brutes, recourir à de multiples chercheurs, faire réviser l'interprétation par des pairs et confirmer les données recueillies auprès d'observateurs (Gagnon, 2012).

La première mesure (utiliser des descripteurs concrets et précis) exige de limiter les inférences dans la rédaction des verbatims et des séquences narratives. Cette mesure a été respectée par le fait de recopier le verbatim sans modification et par l'utilisation des extraits vidéo enregistrés et importés dans le logiciel de traitement de données. Il est à noter qu'à l'étape de la présentation des résultats, c'est-à-dire après l'analyse des données, les verbatims ont fait l'objet d'un travail de révision linguistique afin d'en faciliter la lisibilité et la

compréhension, conformément aux recommandations de Vilatte (2007) relativement au toilettage des transcriptions. L'authenticité du discours a toutefois été respectée.

La mesure consistant en la protection des données brutes demande au chercheur de conserver les traces des différents instruments de collecte de données. Dans le cadre de cette recherche, les contraintes éthiques permettent de conserver les enregistrements et les différents documents pour une durée de cinq ans. De surcroît, les engagements de confidentialité ne permettent pas de rendre disponibles ces informations.

Les troisième et quatrième mesures, le recours à différents chercheurs, ainsi que la révision de l'interprétation par les pairs, ont été combinées. En effet, le contexte de la recherche, soit un mémoire de maîtrise, implique les interventions de différents chercheurs dans l'élaboration du devis méthodologique, son application et dans le traitement des données.

Finalement, la mesure portant sur la confirmation des données recueillies consiste à valider les informations par plusieurs informateurs clés. Dans le contexte, l'analyse de l'entretien semi-dirigé ainsi que de l'artéfact permet de croiser les données issues des observations directes non participantes (Gagnon, 2012). L'interaction entre ces trois instruments jouera ce rôle de confirmation dans une certaine mesure.

3.5.2 La fiabilité externe

La fiabilité externe repose sur le fait que d'autres chercheurs pourraient tirer des conclusions semblables en répétant la même démarche méthodologique dans un milieu

similaire. Afin d'accroître cette fiabilité, il importe notamment d'identifier clairement le rôle du chercheur (Gagnon, 2012). Ici, la chercheuse a une posture d'observatrice, bien que celle-ci était absente lors des captations vidéo. De surcroît, l'utilisation d'une grille d'analyse préalablement conçue en s'appuyant sur des bases scientifiques permettrait d'obtenir un codage similaire si cette recherche était reproduite.

Gagnon (2012) recommande également de décrire le processus de sélection des informateurs, d'expliquer les caractéristiques du cas, de préciser la stratégie de collecte de données et de définir les concepts. Ces éléments sont tous détaillés dans les sections précédentes du cadre méthodologique, dans le chapitre portant sur le cadre conceptuel ainsi que dans le prochain chapitre présentant les résultats.

3.5.3 La validité interne

Selon Gagnon (2012), la validité interne est une force inhérente à l'étude de cas. Ce critère de scientificité vise « à montrer que le chercheur mesure effectivement ce qu'il prétend mesurer. La description et l'explication du phénomène représentent bien la réalité observée » (Gagnon, 2012, p. 28). Dans le but d'augmenter la validité interne, Gagnon (2012) recommande entre autres de contrôler les effets de la présence de l'observateur. Cela a été fait par l'utilisation de caméras afin de faire des observations directes en l'absence de la chercheuse. De surcroît, l'emploi de verbatims des enregistrements vidéo et de l'entretien semi-dirigé a favorisé le maintien d'une perspective descriptive.

3.5.4 La validité externe

La validité externe est souvent une limite de l'étude de cas (Gagnon, 2012). En effet, celle-ci repose sur la possibilité d'appliquer les résultats à un autre cas (Gagnon, 2012).

Toutefois, la sélection d'un cas pertinent, en adéquation aux objectifs de recherche, et reproductible dans le temps, l'utilisation de plusieurs instruments méthodologiques de même que la transparence dans l'ensemble du processus de recherche permettraient d'augmenter la validité externe (Gagnon, 2012). Ces éléments ont donc été considérés dans l'élaboration de la démarche méthodologique, dans le recrutement et dans la rédaction de ce mémoire. En effet, le cas sélectionné permet l'atteinte de l'objectif visant à décrire les pratiques de différenciation pédagogique constatées (observées) et déclarées (explicitées) d'un enseignant informé sur la douance.

3.6 LES CONSIDERATIONS ETHIQUES

Plusieurs considérations éthiques ont influencé l'élaboration et la mise en œuvre de la méthodologie. Ces considérations ont été détaillées au Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski ayant émis une certification éthique portant le numéro CER-120-948.

Des formulaires de consentement ont été remis et signés par l'enseignante participante, par les parents de l'élève doué et par les parents des autres élèves apparaissant à titre de « figurants » dans les enregistrements vidéo. Tout au long du processus, la confidentialité des participants a été respectée par l'utilisation des noms génériques et par le retrait d'informations permettant de les identifier. Les quelques élèves de la classe n'ayant pas retourné le formulaire de consentement (4) ont pu participer aux activités en classe, mais ont été positionnés dans un angle mort de la caméra. Ceux-ci n'apparaissent donc à aucun moment dans les enregistrements.

Les risques et les inconvénients rencontrés par les participants ont été considérés comme minimaux et ont été pris en compte. Il s'agit d'inconvénients liés au temps estimé et réel requis par la participation et à l'inconfort pouvant être causé par la présence d'une caméra.

Finalement, le formulaire de consentement permettait aux participants intéressés de laisser leur adresse courriel afin d'être informés de toute publication ou communication découlant de la collecte de données incluant le présent mémoire.

CHAPITRE 4

PRESENTATION DES RESULTATS

Les précédents chapitres établissent un objectif de recherche : décrire les pratiques de différenciation pédagogique constatées (observées) et déclarées (explicitées) d'un enseignant informé sur la douance et présentent la méthodologie préconisée pour l'atteindre, soit une étude de cas. Le présent chapitre détaille les résultats issus du traitement et de l'analyse des données recueillies. L'analyse des deux captures vidéo, de l'enregistrement audio de l'entretien semi-dirigé et de la planification écrite (artéfact) font ressortir plusieurs pratiques enseignantes de différenciation pédagogique au service de l'élève doué. Afin de clarifier la lecture, les extraits des enregistrements vidéo sont présentés sous la forme d'encadrés marqués d'un symbole de caméra. Les extraits issus de l'entretien semi-dirigé à visée d'explicitation apparaissent dans le corps du texte.

Le chapitre s'amorce par la présentation du cas, d'abord sous l'angle de l'enseignante-participante, puis sous celui de l'élève doué sous sa responsabilité. Bien que l'étude porte principalement sur son enseignante, il était important de présenter minimalement l'élève auprès de qui elle déploie des pratiques de différenciation. L'ordre de présentation des résultats reprend celui du modèle de différenciation pédagogique de Tomlinson (2004), conformément au cadre d'analyse.

La première dimension traitée est donc la description des pratiques enseignantes portant sur le « contenu ». Cette section regroupe les interventions visant l'augmentation de la complexité ainsi que les pratiques visant l'enrichissement. La deuxième dimension détaillée est celle des « processus ». Cette dimension concerne les pratiques enseignantes favorisant l'accès aux niveaux de pensée supérieurs de la taxonomie de Bloom. Cela inclut également les interventions visant le développement des habiletés métacognitives. Cette

dimension inclut également les pratiques enseignantes renforçant la persévérance, respectant les rythmes d'apprentissage et l'aspect de la planification flexible. Cette section est suivie par la dimension « productions », où les interventions favorisant la liberté de choix, l'usage des technologies, l'évaluation continue et facilitant la présentation à un auditoire réel sont regroupées. Par la suite, la dimension « climat d'apprentissage » est détaillée. Ici, il est question de la prise en compte des intérêts de l'élève doué, du développement du plaisir d'apprendre, des interventions visant la valorisation des élèves ainsi que des pratiques enseignantes favorisant la collaboration. Une dernière catégorie émergente s'est imposée lors de l'analyse des données : le portrait de l'élève. Cette section montre la prise en compte du profil de l'élève doué dans les décisions de la participante.

4.1 LA PRESENTATION DU CAS

Cette section présente l'enseignante participant à cette étude de cas unique. Ensuite, un portrait de l'élève doué est brossé, soit ses caractéristiques, ses intérêts et ses besoins.

4.1.1 Le profil de l'enseignante-participante

L'enseignante-participante est une enseignante de première année dans une école primaire de la région de la Capitale-Nationale comptant un peu moins de 600 élèves. Elle enseigne dans cette école et à ce niveau depuis dix ans. Avant son arrivée à cette école, l'enseignante a eu divers contrats dans des écoles Montessori ainsi qu'auprès d'élèves de sixième année. En ce qui a trait à son expérience dans les écoles Montessori, elle précise qu'elle a travaillé auprès des deux cycles Montessori, c'est-à-dire à des classes multiniveaux comptant trois degrés distincts du primaire.

La classe de l'enseignante-participante se distingue par un projet particulier de coenseignement avec une collègue de deuxième année. Ainsi, le groupe d'élèves attiré à l'enseignante de première année poursuit son cycle auprès de l'enseignante de deuxième année. En d'autres mots, le groupe-classe est composé des mêmes élèves tout au long du cycle. Au cours d'une journée typique, la participante et sa collègue commencent par une marche en forêt d'une trentaine de minutes. Dans les mots de la participante, c'est « pour évacuer le stress, soit le stress du matin ou les petites frustrations qu'il peut y avoir ou, au contraire, l'excitation parce qu'on a trop envie de raconter quelque chose. » Par la suite, les activités de transition (par exemple, la collation, les histoires), les arts plastiques, les différents ateliers et certaines notions communes sont vécus en coenseignement. Les groupes sont séparés lors des apprentissages spécifiques à un degré, notamment l'apprentissage des lettres et de la lecture. Par exemple, si les enseignantes travaillent la notion d'ordre croissant ou décroissant, il y aura un moment d'apprentissage en commun avec les élèves de première et de deuxième année, puisqu'il s'agit d'un même concept. Puis, les élèves se diviseront selon leur niveau scolaire afin de faire des ateliers ou de l'exercisation en fonction des attentes spécifiques à leur degré.

La participante est une personne impliquée au sein de l'école. Sa classe, en collaboration avec sa collègue de coenseignement, expérimente parfois des stratégies, des outils ou des pratiques novatrices basés sur des recherches et elle en témoigne ensuite lors de rencontres collectives. Dans ce contexte, elle a expérimenté certains outils, dont le portrait de la classe et de l'élève.

Cette année, la participante accueille un élève identifié comme doué dans son groupe-classe. Elle a accepté de participer à l'étude et a lu l'ouvrage *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif* de Bélanger (2019) au cours du mois de novembre 2022.

Elle est donc informée sur la douance et affirme déployer des pratiques de différenciation au service de son élève doué.

4.1.2 Le profil de l'élève doué

L'élève doué est un garçon âgé de 6 ans au moment des observations. Il est en première année du primaire et va à la même école depuis son entrée au préscolaire. C'est d'ailleurs au préscolaire qu'une évaluation a été faite, à la demande de la famille, puisqu'un membre de sa fratrie avait été identifié comme doué. En début d'année scolaire, les parents ont demandé à rencontrer l'enseignante et à élaborer un plan d'intervention. L'enseignante participante mentionne avoir été surprise de cette demande, initialement, car l'élève doué était discret en classe et ne se démarquait pas particulièrement. Elle le décrit comme un enfant observateur et ajoute qu'il peut observer pendant de longues périodes sans se mettre en action, particulièrement pendant les périodes de spécialités (musique et éducation physique) ou lorsqu'il s'agit d'une nouvelle expérience. L'enseignante note toutefois que l'élève doué prend de plus en plus sa place en classe au moment des observations (décembre).

Par rapport aux besoins de l'enfant doué, l'enseignante mentionne qu'il recherche la présence de l'adulte. Cela s'observe notamment lors des récréations, où il préfère rester avec l'adulte qu'avec ses pairs.

Parallèlement, l'enseignante-participante souligne de nombreuses forces chez cet élève. Elle remarque particulièrement son côté imaginaire. À plusieurs reprises, elle mentionne son intérêt pour les histoires et la création de personnages.

En résumé, l'élève doué est un enfant plutôt effacé et discret dans la classe. Il se démarque par sa créativité et son intérêt pour l'imaginaire. L'enseignante précise qu'il fonctionne très bien en classe, mais qu'il « aurait passé en dessous du tapis » sans le diagnostic de douance. Elle précise que celui-ci l'a amenée à porter une plus grande attention aux besoins de son élève. Elle ajoute qu'il aurait probablement suivi le rythme de la classe, mais que « son plein potentiel n'aurait pas été développé ».

4.2 LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE CONTENU

Cette section regroupe les pratiques observées se centrant sur la différenciation des contenus. Pour rappel, la dimension « contenu » cible les intentions pédagogiques d'apprentissage, soit les compétences, les connaissances et les notions à développer par les élèves (Tomlinson, 2004). Dans le cadre de cette étude de cas, deux aspects sont ressortis des pratiques enseignantes : l'augmentation de la complexité dans les tâches demandées et la présence d'enrichissement.

4.2.1 L'augmentation de la complexité

L'augmentation de la complexité réfère à la présence de défis adaptés au niveau de l'apprenant. Pour Bélanger (2019, p. 251), il s'agit d'« offrir des tâches enrichies, plus complexes et plus abstraites dont le niveau de difficulté lui permet [à l'élève doué] de relever de réels défis en regard de ses capacités ». Cet aspect a été mobilisé dès la planification de la situation d'apprentissage, tel qu'en témoigne la structure de la planification écrite (annexe IV). Concrètement, cela s'observe par la structure du projet qui inclut des défis de plus en plus poussés décrits dans la section intitulée « Prolongations ». Par ailleurs, cela s'observe à plusieurs moments pendant les explications de l'enseignante-participante fournies aux élèves dans les enregistrements vidéo captés en classe. Elle l'explique initialement comme suit :

« Il peut y avoir trois étapes. J'ai le goût de l'appeler mon projet trois étoiles. Regarde bien! Projet étoiles parce qu'il y a plusieurs étapes, plusieurs petits défis que tu peux faire pour que ça devienne un projet extraordinaire. »
(enregistrement 1.1, 9:01 à 9:23)



Cet extrait montre un souci d'offrir un (ou plusieurs) défi(s) adapté(s) au niveau de l'élève doué, tout en le rendant disponible à tous les élèves ayant le désir de l'atteindre. L'enseignante-participante explique aux élèves qu'il y aura trois étapes (trois étoiles) : la création du super-héros sur papier et l'écriture d'un texte le décrivant (étape 1), la création du super-héros sur un logiciel créatif (*Comic Book Maker*) sur la tablette (étape 2) et la création de l'environnement ainsi que la narration de l'histoire sur le même logiciel (étape 3). À la dernière étape, l'élève fait donc la lecture et l'animation de son histoire à l'aide du logiciel *Comic Book Maker*. Chaque niveau correspond donc à un niveau de complexité supérieur, l'intention de l'enseignante étant que chacun y trouve un défi adapté. Dans l'entretien, à la suite du visionnement de ses explications dans la première vidéo, elle explique que ce projet d'écriture s'inscrit dans une planification à long terme où une activité similaire sera menée. Elle se réfère alors à cette idée :

ceux qui ont réussi à se rendre au projet trois étoiles deviendront les experts pour aider, peut-être, ceux qui n'ont pas eu cette chance. Donc, ils vont pouvoir cheminer, puis on aura aussi prochainement, dans d'autres projets d'écriture, des débutants, des intermédiaires et des experts, alors, chacun va peut-être y trouver son compte.

Il est à noter que l'aspect de la complexité est le premier que l'enseignante-participante mentionne dans l'entretien, lorsqu'elle se fait demander s'il y a un aspect particulier dont elle aimerait parler avant le visionnement des extraits vidéo. Elle précise qu'il s'agit d'un projet d'écriture qu'elle faisait dans le passé, mais qu'elle a adapté pour mieux répondre aux besoins de son élève. Elle mentionne que « normalement, on écrit l'histoire, mais on n'a pas

nécessairement à inventer l'environnement où ça va être. C'est plus tout l'aspect où il faut pousser plus loin pour la création avec l'informatique. On fait bouger, on ajoute des éléments... » Cela montre une volonté d'augmenter la complexité de la tâche.

L'augmentation de la complexité passe également par le biais de l'interdisciplinarité, c'est-à-dire par la combinaison de plusieurs disciplines, de notions et de compétences mobilisées dans le projet. Un enfant ayant fait les trois étapes aura, de ce fait, mobilisé des compétences en arts plastiques, en écriture, en informatique et en communication orale. L'étape préliminaire au projet, soit la création du super-héros, touche à la fois les arts plastiques et les mathématiques, tel que vu et entendu dans les explications données avant d'entamer le dessin requis dans le projet :

Alors, pour la tête, on prend une grande partie de la feuille et on trace un ovale [...]. Pour tracer le corps, on utilise nos figures planes. Donc, ici [en référant à l'exemple au tableau], on a un trapèze pour faire la bedaine. Ici, on aurait pu utiliser des petits rectangles pour faire les pantalons. »
(enregistrement 1.2, 4:07 à 4:50)



Cet extrait exemplifie l'interdisciplinarité présente à différentes phases du projet, demandant un réinvestissement des connaissances des élèves dans différents contextes. À la question de la présence d'interdisciplinarité dans la planification du projet, l'enseignante-participante répond d'ailleurs : « Oui, il y a les arts, à la manière d'Isabelle Kessedjian. Puis, il y a, ce n'est pas de la programmation qu'ils font, mais ça leur permet de toucher à plusieurs aspects », illustrant ainsi un souci de complexifier les apprentissages.

En résumé, l'enseignante-participante a planifié et mis en œuvre un projet complexe et interdisciplinaire permettant d'offrir un défi réel à l'élève doué, mais également aux autres

élèves de la classe. La complexité du projet est aussi étroitement reliée à sa volonté d'offrir des opportunités d'enrichissement à ces élèves, ce qui est détaillé ci-dessous.

4.2.2 L'enrichissement

En guise de rappel, selon Bélanger (2019, p. 199), « l'enrichissement rassemble les interventions qui visent à approfondir, à complexifier, à connecter et à diversifier le programme d'études au-delà du programme général de formation. » Cela s'inscrit dans la triade d'enrichissement de Renzulli, dont le type 1 vise l'ensemble de la classe par des activités de type exploratoires permettant d'exposer les élèves à une variété de sujets dépassant le programme régulier (Gentry et al., 2014).

Dans le cas présent, l'enrichissement a été réfléchi au travers des étapes 2 et 3. Dans sa planification écrite, l'enseignante-participante identifie ces deux éléments comme des « prolongements », dont le temps fourni est déterminé selon l'intérêt et la motivation de chaque élève, et propose des activités à la fois plus complexes, mais dépassant également le programme de formation, particulièrement par l'utilisation des technologies.

Prolongements (temps indéterminé, selon l'intérêt et la motivation de l'élève)
<ul style="list-style-type: none">• Proposer aux élèves de dessiner leur personnage à l'aide d'un logiciel créatif (comic book maker)• Inviter les élèves plus motivés à recréer leur histoire à l'aide de ce même logiciel (comic book maker) afin de réutiliser l'histoire lors des ateliers de français.

Figure 7. Extrait de la planification écrite de l'enseignante participante

Pendant l'entretien, l'enseignante explique qu'elle avait conçu le projet d'écriture dans l'idée qu'elle pourrait « amener ceux, l'élève en douance, mais aussi ceux qui sont plus

rapides et plus performants, à les pousser un peu plus loin. » Les défis inclus dans la section de la planification écrite réservée aux prolongements visent à dépasser les attentes habituelles. Pour l'enseignante-participante, cette option s'adresse à tous les élèves intéressés et disposés à dépasser ces attentes. Les activités d'enrichissement sont inscrites au tableau dans le « plan de travail », sous la section « passe-temps ». Dans les mots de l'enseignante, le plan de travail est utilisé ainsi :

Lorsque le travail que j'ai mis au tableau en ordre de priorité est terminé, on peut passer aux passe-temps [d'enrichissement]. Là, ils peuvent reprendre leur cahier de super-héros pour poursuivre. Lui [l'élève doué], il a terminé de tout écrire. La prochaine fois, il va être rendu à créer. Présentement, il y a seulement cet élève puis un autre qui sont rendus à créer.

Bien qu'elle n'emploie pas le terme d'activité d'enrichissement, mais plutôt celui de passe-temps, l'exemple, ici, montre que des activités d'enrichissement sont proposées pour tous les élèves ayant pris de l'avance dans leur cheminement.

Par ailleurs, lors de l'entretien, il ressort que l'enseignante participante a le souci d'offrir des opportunités d'enrichissement dans divers contextes. Elle donne l'exemple d'une période d'enseignement des mathématiques concernant les unités de mesure non conventionnelles où elle a eu l'occasion de dépasser les attentes du programme. Dans une approche par résolution de problèmes, l'enseignante avait demandé à ses élèves de trouver des façons de mesurer lorsque les outils traditionnels (règles, gallon à mesurer, etc.) ne sont pas disponibles. Elle affirme que l'élève doué

essayait de voir pour que ça soit plus simple [qu'un soulier], mais sans nécessairement utiliser le mètre. Il cherchait quelque chose qui aurait été la même

mesure pour tout le monde. On avait déjà travaillé avec les trombones, alors, il a dit que les trombones, il y en a des grands et des petits.

L'élève avait alors expliqué que la taille des trombones est universelle. L'enseignante donnait cet exemple pour répondre à la question d'autres façons lui permettant de viser le développement du plein potentiel de chacun. À ce propos, elle précise que

c'est toujours ça [le développement du plein potentiel], notre objectif, puis il y a des situations qui s'y prêtent moins. En écriture, où c'est plus créatif, c'est là qu'on peut le permettre. Même en mathématiques, on peut leur permettre d'aller plus loin, où c'est plus cartésien.

Ces extraits montrent que l'enseignante-participante tâche d'offrir des activités d'enrichissement adaptées au niveau des élèves. Dans le cadre du projet, cela s'illustre particulièrement avec les étapes 2 et 3 (défis de deux et de trois étoiles) dans le projet en écriture. L'entretien a toutefois permis d'observer que ce souci n'est pas limité à cette situation, se reflétant à travers d'autres pratiques enseignantes dans d'autres matières.

En résumé, en ce qui a trait à la dimension « contenu », la participante complexifie la tâche par le biais de l'interdisciplinarité, offre des défis réels adaptés au niveau de l'élève et propose des activités d'enrichissement.

4.3 LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE PROCESSUS

Les prochains paragraphes décrivent les observations reliées à la différenciation des processus d'apprentissage. Cet axe réfère à la façon dont chaque élève apprend, c'est-à-dire

ce que chacun va faire pour apprendre et les interventions faites par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage (Tomlinson, 2004). Ici, il est précisément question du développement des niveaux de pensée supérieurs de la typologie de Bloom. Cela comprend également les interventions liées au développement des stratégies métacognitives, type de connaissance plus complexe, selon cette typologie (Krathwohl, 2002). Les interventions encourageant la persévérance sont ensuite détaillées, puis celles concernant le respect des rythmes d'apprentissage. Finalement, l'aspect de la planification flexible est abordé.

4.3.1 Le développement des niveaux de pensée supérieurs

La typologie de Bloom hiérarchise certaines opérations mentales de la plus simple à la plus complexe (reconnaître, comprendre, appliquer, analyser, évaluer, créer). Dans le cas présent, la nature de l'activité se situe au niveau « créer », soit au sommet de la pyramide des opérations mentales. L'enseignante-participante mentionne d'ailleurs que l'aspect création est à la base de l'activité. Après avoir expliqué qu'il s'agit d'une situation d'écriture d'une autre année qu'elle a choisi de modifier et de proposer à ses élèves, elle dit : « Je pense que quand on travaille le français [...], je pourrais amener le projet pour développer la créativité. Normalement, on écrit l'histoire, mais on n'a pas nécessairement à inventer l'environnement où ça va être. » En autres mots, la participante ajoute un élément de création à un projet initialement conçu, permettant d'atteindre ce niveau de pensée supérieur.

Au-delà de proposer des activités créatives, plusieurs interventions soutenant les élèves dans le processus de création ont été observées. Dans ses consignes, l'enseignante précise d'ailleurs ce qu'elle entend par « inventer ».

« Ton personnage à toi, tu vas l'inventer. Ça veut dire que l'image que tu as vue dans ta tête tout à l'heure, c'est ça que tu vas utiliser pour faire ton dessin. » (enregistrement 1.1, 18:37 à 18:51)



On observe ici que l'enseignante propose des stratégies aux élèves afin de créer leur personnage. Cette intervention suit un bref exercice où tous les élèves ont fermé leurs yeux afin de visualiser leur super-héros. D'ailleurs, elle réitère à un autre moment cette même piste de soutien :

« Je te laisse tracer ton personnage. Si tu as besoin de refermer tes yeux pour revoir ton super-héros dans ta tête, tu peux. » (enregistrement 1.2, 4:45 à 4:55)



L'accent mis sur l'inventivité et la créativité demeure constant au fil des pratiques de différenciation. Par exemple, l'enseignante insiste à plusieurs reprises sur le fait que les enfants doivent inventer un nom au super-héros et non en reprendre un issu de la culture populaire :

« [Superman], il existe déjà. Et chaque ami de la classe, qui est unique, a inventé son super-héros, qui est unique aussi. Donc, je ne veux pas le nom d'un super-héros qui existe déjà! » (enregistrement 1.2, 20:05 à 20:20)



Cet extrait vidéo capté en classe témoigne d'un souci de développer la créativité chez les enfants. Ce souci s'illustre aussi lors de la présentation en grand groupe d'un modèle autre qu'un super-héros au tableau :

« Je n'ai pas mis de super-héros pour que tu ne copies pas. Je sais que dans chacune de vos têtes, vous avez plein d'idées pour inventer votre super-héros. Je ne veux pas que tu reprennes le même modèle. » (enregistrement 1.2, 1:56 à 2:13)



Ainsi, différentes actions de l'enseignante, dont l'extrait précédent, montrent une cohérence dans sa demande de comportements créatifs chez les élèves. De surcroît, bien que les interventions précédentes s'adressent à tout le groupe, il est à noter que l'élève doué a adapté son comportement à la suite des interventions. Par exemple, concernant le nom de son super-héros, il a choisi de modifier un super-héros existant en le combinant à un autre, puis il a fait un mélange de leurs deux noms afin d'en créer un nouveau.

Un autre élément marquant quant aux interventions visant à développer la créativité est la valorisation de l'originalité et des idées nouvelles. Les deux extraits suivants sont survenus pendant la période d'écriture. L'enseignante avait fourni un plan d'écriture, soit un modèle de texte aux enfants avec des suggestions afin de les aider à trouver des idées. Les élèves cochaient la case correspondante. Dans les deux situations, l'élève doué a levé sa main afin de demander s'il pouvait faire un choix différent de ce qui était proposé.

Enseignante : « Hi bo-boy! Écoute bien! Ouvre grand tes oreilles! [Élève doué] apporte un très bon point. Écoute bien, dépose ton crayon. Redis-le fort! »



Élève doué : « Est-ce qu'on peut l'écrire en dessous? »

Enseignante : « Qu'est-ce que tu voudrais écrire en dessous? Toi, tu n'es pas d'accord avec les trois choix, est-ce que je me trompe? » [L'enfant doué fait signe que non]. « Tu aurais une autre idée, j'ai vu ça dans tes yeux. Je me trompe? » [L'enfant doué fait signe que non]. « Non, alors tu me dis que tu as une autre idée. » (enregistrement 2.1, 15:42 à 16:36)

À la suite de cet extrait, l'enseignante répond avec enthousiasme en permettant à l'élève doué de choisir une autre option. Celle-ci valorise l'intervention de l'enfant doué, tout en explicitant sa réflexion pour modéliser à la classe un comportement créatif. Cela se manifeste également dans un extrait vidéo où la question de l'élève doué est encore une fois valorisée, alors qu'il demande s'il est possible de choisir plusieurs super-pouvoirs pour son super-héros. L'enseignante accepte encore une fois avec enthousiasme.

Finalement, l'enseignante utilise des questionnements permettant aux élèves d'amener leur réflexion à un autre niveau. Un exemple de cela se produit lorsque l'enseignante circule pendant que les élèves dessinent leur super-héros. Alors qu'elle constate que plusieurs élèves pensent avoir fini, elle continue de marcher dans la classe en mentionnant :

« Avec tes crayons de bois, tu mets ta couleur. Est-ce qu'il a un logo? Est-ce qu'il a un logo, ton super-héros, sur sa bedaine? Est-ce qu'il y a des taches sur son costume? Est-ce qu'il a un masque ton super-héros? »
(enregistrement 1.2, 9:06 à 9:20)



Les questionnements généraux permettent aux élèves d'ajouter des détails et des particularités originales propres à leur création.

Ainsi, on observe que l'enseignante propose une activité permettant de développer la créativité chez ses élèves tout en explicitant les comportements créatifs attendus, en intervenant de façon à favoriser l'atteinte de ce niveau de pensée élevé et en valorisant les manifestations de créativité chez les élèves.

4.3.1.1 Le développement des stratégies de métacognition

Pour Bélanger (2019), « on utilise les pratiques éducatives qui visent le développement de l'autonomie et de la métacognition, et ce, de manière plus précoce et approfondie que ce qui est habituellement le cas » (p. 199), afin de répondre au besoin des élèves doués de développer leur conscience de leurs processus cognitifs. Au cours des deux séances d'enregistrement vidéo, la participante intervient à plusieurs reprises de façon à développer les stratégies métacognitives des élèves. D'ailleurs, certaines stratégies déployées pour développer leur créativité mobilisaient des éléments de métacognition. C'est notamment le cas lorsque l'enseignante demande aux élèves de se mettre en action pour tracer le personnage. Plusieurs minutes après avoir fait l'exercice de fermer les yeux afin d'imaginer leur personnage, l'enseignante rappelle à l'ensemble du groupe la stratégie utilisée, soit de refermer les yeux afin de se représenter leur super-héros. Ici, la stratégie enseignée plus tôt est mobilisée à la discrétion des élèves, leur permettant de choisir une méthode adaptée à leur situation individuelle.

La mobilisation des stratégies de métacognition est également fort présente lorsque les élèves sont en situation de rédaction. En guise d'exemple, alors que les élèves doivent inventer le nom de leur super-héros, l'enfant doué lève sa main et demande à son enseignante de quelle façon écrire le nom. Plutôt que de lui donner la réponse, celle-ci lui répond en insistant oralement sur le premier phonème du mot tout en lui mimant le geste associé au son, selon le matériel pédagogique *Raconte-moi les sons*, utilisé depuis la maternelle à cette école. Cela s'avère efficace puisque l'enfant doué se met immédiatement à écrire le mot à la suite de cette intervention visant à mobiliser une stratégie métacognitive.

Une pratique similaire est observable lors de la deuxième séance d'enregistrement. L'enseignante est alors en train d'expliquer les consignes au groupe entier.

« [Tu écris] en étirant tes sons. Je n'ai pas besoin que toutes les lettres soient présentes et que ce soit parfait, mais étire tes sons pour que je sois capable de reconnaître le mot. » (enregistrement 2.2, de 1:38 à 1:49)



L'enseignante rappelle une stratégie métacognitive liée à l'orthographe approchée, permettant aux élèves d'écrire les mots de façon autonome, sans s'attendre à de la perfection. Cette même stratégie est utilisée lors d'une interaction entre l'élève doué et l'enseignante.

Élève doué : « Comment on écrit le mot autre? »

Enseignante : « Autre... Qu'est-ce qui fait le son o? O-o-o-tre. »

Élève doué : « A, U? »

Enseignante : « Oui! En plus c'est le bon o! » (enregistrement 2.2, de 12:14 à 12:29)



L'enseignante a modélisé la stratégie enseignée (étirer les sons) afin de soutenir l'élève doué, encore une fois sans lui donner directement la réponse à son questionnement. Il est à noter qu'elle avait préalablement fourni les outils à l'élève afin de le soutenir dans sa mobilisation de stratégies métacognitives. En effet, plus tôt au cours de cette même séance d'enregistrement, elle avait distribué des affiches de sons aux élèves où chaque son est inscrit avec son image associée selon le matériel pédagogique *Raconte-moi les sons*. Au cours de l'entretien semi-dirigé, la participante a regardé, puis commenté cet extrait où elle distribue lesdites affiches. Elle mentionne alors que « l'intention, c'était qu'ils deviennent de plus en plus autonomes pour retrouver les sons eux-mêmes. [...] Donc pour développer l'autonomie, puis que l'enfant n'aille pas voir l'adulte en premier, mais cherche par lui-même. » Cela ramène presque textuellement l'idée proposée par Bélanger (2019) selon laquelle il importe d'user de pratiques visant à développer la métacognition et l'autonomie de façon précoce

pour mieux répondre aux besoins des élèves doués. Ainsi, non seulement l'enseignante encourage la mobilisation des stratégies métacognitives, mais elle renforce également l'autonomie des élèves.

L'enseignante réitère une idée similaire plus tard dans l'entrevue, après avoir valorisé l'utilisation spontanée d'une stratégie métacognitive par l'élève doué. Elle fait référence à l'extrait vidéo suivant. Il survient immédiatement après que l'élève doué ait levé sa main pour expliquer à son enseignante de quelle façon il avait résolu un problème dans son écriture.

Enseignante [s'adressant au groupe] : « Écoute bien, parce que j'ai
quelqu'un qui a utilisé ses super idées, même s'il n'est pas un super-héros,
pour régler son problème. C'était quoi ton problème [élève doué]? »



Élève doué : « Je ne me rappelais plus c'était quoi un C majuscule. »

Enseignante : « Qu'est-ce que tu as fait? »

Élève doué : « J'ai regardé là! » [Il pointe l'arrière de la classe, là où l'alphabet
est affiché].

Enseignante : « Il a utilisé nos outils qui sont toujours dans la classe. [...] Tu
aurais aussi pu aller chercher les règles des lettres [outil multifonctionnel où les
lettres et les chiffres sont inscrits sur une règle] dans ma petite chaudière rouge
à l'avant. » (enregistrement 2.2, de 17:20 à 18:04)

La participante s'adresse au groupe pour « faire prendre conscience aux autres qu'il n'y a pas que l'adulte qui peut aider, mais que les élèves sont pleins d'outils par eux-mêmes. », souligne-t-elle lors de l'entretien semi-dirigé. On remarque qu'au-delà des pratiques observées et des interventions orales entendues, l'enseignante emploie une variété

d'outils permettant de développer l'autonomie par le biais de la métacognition. L'élève arrive à prendre conscience qu'il a plusieurs ressources et, ainsi, plusieurs choix, pour pallier ses difficultés.

Ces interventions sont d'autant plus pertinentes puisque, selon l'enseignante participante, le développement de l'autonomie est un des besoins ciblés au plan d'intervention de son élève doué. Après avoir visionné l'extrait vidéo, elle explique qu'elle voulait « le valoriser, parce que ce n'est pas quelque chose qu'il a tendance à faire. [...] Là, il a utilisé ses outils par lui-même pour réussir, alors j'étais vraiment fière de lui. »

En conclusion, les différentes pratiques décrites sont contextuelles aux observations, mais utilisent des outils qui font partie intégrante des routines de la classe.

4.3.2 Le respect des rythmes

Un rythme d'apprentissage plus rapide est une caractéristique de la douance et un enjeu important pour les élèves doués (Bélanger, 2019). La planification de la participante (annexe IV) indique que le projet a été pensé dans le respect des différents rythmes d'apprentissage, par exemple en laissant un temps indéterminé pour les activités d'enrichissement. Lorsque l'enseignante explique la nature du projet Super-héros aux élèves, pendant la première séance d'enregistrement vidéo, elle résume l'activité aux élèves en leur mentionnant ce rythme différent pour chacun.

« Alors, tout le monde va avoir fait son écriture dans son cahier. Plusieurs vont avoir le temps de créer le personnage sur la tablette et certains vont avoir le temps de s'enregistrer pour pouvoir faire leur histoire. »
(enregistrement 1.1, de 14:12 à 14:35)



Les mots employés par l'enseignante (tout le monde, plusieurs, certains) indiquent aux enfants que la progression dans l'activité dépendra de leur rythme d'apprentissage. Pendant l'entretien, elle explique que cela est rendu possible par l'utilisation, en classe, d'un plan de travail, c'est-à-dire d'une liste des tâches à effectuer priorisées selon ce qui est urgent, ce qui est à compléter et ce qui est facultatif. Elle explique que, lorsque le travail mis au tableau en ordre de priorité est terminé, ils peuvent reprendre leur cahier de super-héros pour poursuivre. La participante indique ensuite que seuls l'élève doué et un autre élève ont, au moment de l'entretien, commencé les étapes d'enrichissement grâce à leur rythme plus rapide. Cette pratique de différenciation répond au besoin de l'élève doué qui, selon l'enseignante, peut se manifester différemment lorsque l'activité proposée se doit de respecter le même rythme pour tous. Elle illustre cela par un exemple lors des résolutions de problème complexe (compétence résoudre en mathématiques), où l'élève doué a moins de liberté concernant le rythme de l'activité. Elle explique que

souvent, il a tout compris comment il peut résoudre le problème. Alors lui, souvent, il va commencer par le calcul avant même le dessin [représentant la situation]. Parfois, ça le motive moins de représenter ses dizaines et ses unités, alors, vu que pour lui c'est facile, il prend le temps de représenter toute sa situation.

En d'autres mots, l'enseignante perçoit que l'élève ne ressent pas le besoin de représenter la situation, que cela est accessoire pour lui. Le calcul lui apparaît comme suffisamment concret pour servir de représentation. Il résout donc le problème par le calcul,

puis s'occupe par lui-même en représentant la situation dans ses moindres détails, manifestation positive de son rythme plus rapide en utilisant sa créativité.

La structure permettant de respecter le rythme de chacun est réitérée au cours de la deuxième captation vidéo lors du rappel en grand groupe des différentes étapes du projet d'écriture.

« Est-ce que tout le monde va avoir le temps de se rendre à animer son histoire et à enregistrer sa voix? Peut-être pas pour ce projet-là, puisque c'est la première fois qu'on le fait. » (enregistrement 2.1, de 3:12 à 3:25)



Cet extrait a été visionné par la participante au cours de l'entretien à visée d'explicitation. L'enseignante explique alors, qu'en classe, elle utilise souvent le vocabulaire d'élève débutant, intermédiaire et expert pour décrire l'expérience des élèves dans une activité donnée. Les élèves peuvent cheminer selon les activités et selon leurs intérêts. Elle explique que « tout dépendant du thème de la prochaine situation d'écriture, ce ne sera peut-être pas les mêmes qui vont se rendre aussi loin », témoignant d'un souci de respecter la progression et le rythme de l'ensemble des élèves.

Cet extrait de l'entretien montre également la compréhension de l'enseignante du fait que le rythme peut varier chez un élève en fonction de divers facteurs. Or, un de ces facteurs, la persévérance, a aussi fait l'objet de quelques interventions de la participante.

4.3.3 La persévérance

La persévérance est un ingrédient essentiel du développement du talent et de la douance (Bélanger, 2019; Gagné, 2015). Au courant de l'entretien semi-dirigé, la participante souligne un questionnement par rapport à l'élève doué et à la persévérance. Elle explique que « même si c'est un élève doué, souvent il ne se rend pas au bout du projet, alors qu'il a toutes les capacités pour le faire ». À cette étape de l'année scolaire, l'enseignante se questionne sur les causes de ce phénomène. À la recherche de celles-ci, elle mentionne différentes hypothèses, dont une attention fragile et un manque d'intérêt. Elle explique ensuite que cela a été une source de réflexion dans l'élaboration du projet Super-héros (annexe IV) en se questionnant sur la persévérance qui serait démontrée si l'élève doué était intéressé par le projet. La participante a comme intention d'utiliser les intérêts de l'élève pour l'amener à persévérer dans la réalisation des activités d'apprentissage.

Ce même souci d'amener les élèves à faire des efforts afin d'obtenir des résultats est réitéré dans l'entretien : « [il fallait] leur montrer que, plus je travaille fort, plus je peux me rendre loin, et que, de me rendre loin, c'est de plus en plus agréable. L'intention, c'était de les motiver davantage à s'investir à fond dans les projets. » Cette explication de la pratique suivait le visionnement d'un extrait où l'enseignante rappelle au groupe-classe que tous les élèves n'avanceraient pas au même rythme, mais qu'ils auraient tous du plaisir à participer.

Le renforcement de la persévérance transparaît également dans la perception des difficultés par l'enseignante, tel qu'en témoigne l'extrait suivant.

Enseignante [au groupe] : « Je viens d'entendre quelque chose qui me fait mal aux oreilles! Est-ce qu'on a le droit dans la classe de dire "je ne suis pas capable"? Est-ce qu'on a le droit? »



Groupe : « Non! »

Enseignante : « Non! On dit : "c'est difficile pour moi"! » (enregistrement 1.2, de 6:33 à 6 :51)

La réponse des élèves montre que cette formulation répétitive a été inculquée aux élèves pour assurer un fonctionnement de la classe et un climat propice à l'apprentissage, peu importe les embûches. Lorsque l'enseignante reformule la phrase d'un élève qui semble vouloir baisser les bras, elle indique qu'elle valorise les efforts et la persévérance plutôt que l'abandon, même confronté à une difficulté.

4.3.4 La planification flexible

Selon Massé, Martineau-Crête et leurs collaboratrices (2020), la planification flexible correspond à l'anticipation des besoins des élèves, c'est-à-dire de « planifier la diversité » (p. 9). La planification de la participante (annexe IV) inclut de façon évidente la prise en compte du besoin d'enrichissement par le biais de ce qu'elle a intitulé « prolongement ». Elle en parle d'ailleurs lors de l'entretien, où elle explique qu'elle aurait fait le projet indépendamment de la présence de l'élève doué, mais qu'elle a « un peu réfléchi autrement pour être sûre que ça répondait aux besoins de l'élève. »

Au cours de l'entretien, d'autres éléments indiquent que la participante a une vision planifiée, mais flexible, et englobante du projet. C'est notamment le cas lorsqu'elle explique qu'elle a « mis le travail au tableau en ordre de priorité », indiquant que les tâches sont réfléchies et planifiées. Cela s'illustre également lorsqu'elle précise que « tout dépendant du

thème de la prochaine situation d'écriture, ce ne sera peut-être pas les mêmes qui vont se rendre aussi loin », démontrant une planification à long terme sous-jacente.

En résumé, plusieurs pratiques enseignantes favorisent la différenciation pédagogique par le processus. Dans un premier temps, il a été illustré par différentes traces que la participante cible des niveaux de pensée supérieurs dans son activité. Elle développe également les stratégies métacognitives des élèves en proposant différentes pistes et en leur fournissant des outils pertinents. Cela l'amène également à renforcer l'autonomie des enfants. Dans un deuxième temps, les pratiques enseignantes relevées montrent qu'elle adapte sa planification aux différents rythmes, qu'elle encourage la persévérance et qu'elle planifie en fonction de la diversité des élèves.

4.4 LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LA PRODUCTION

La dimension « production » réfère à la différenciation des résultats possibles d'une tâche, c'est-à-dire à la façon de communiquer les apprentissages (Tomlinson, 2004). Dans cette étude de cas, l'analyse des données a mis en relief les pratiques offrant une liberté de choix aux élèves, l'usage des technologies, l'aspect de l'évaluation continue ainsi que la présence d'un auditoire réel.

4.4.1 La liberté de choix

La liberté de choix offerte aux élèves peut toucher plusieurs aspects, dont le sujet du travail, les méthodes de réalisation ou le type de production (produit final). Dans le cas présent, la liberté de choix offerte est particulièrement axée sur les méthodes de réalisation. Il faut toutefois rappeler que la structure même du projet Super-héros comportant trois étoiles (annexe IV) offre certains choix aux élèves. En effet, si la première étape (rédiger le texte)

est obligatoire, les enfants peuvent décider de compléter les deuxième et troisième étapes, s'ils en ont le temps. De plus, au cours de la première étape, les élèves ont une liberté de choix en ce qui concerne la création de leur personnage et de leur histoire.

Certaines pratiques de différenciation favorisant l'agentivité, c'est-à-dire encourageant les élèves à prendre des décisions et à agir de façon autonome, étaient réfléchies par l'enseignante. Cela a d'abord pu être observé lors de la rédaction du plan d'écriture du super-héros. Le canevas sélectionné offrait des choix de réponse aux élèves, afin de « faciliter la tâche pour ceux qui ont besoin d'être plus structurés sur le plan des idées ». En découvrant ce canevas, l'élève doué a rapidement levé sa main pour demander s'il pouvait choisir une option différente. À ce moment, l'enseignante-participante répond favorablement à la demande de l'élève tout en valorisant son questionnement directement lié à la liberté de choix. Au cours de l'entretien semi-dirigé, elle visionne l'extrait et mentionne que

l'intention, c'était de le pousser plus loin dans sa créativité, mais aussi de faire ses propres choix. Là, je le permets pour lui, mais c'est permis pour tous les autres aussi. La plupart ont pris les choix qui étaient déjà là [dans le canevas proposé], mais lui avait le goût d'approfondir.

Cela montre que l'enseignante a répondu à la demande de l'enfant dans le but d'augmenter son agentivité et de lui permettre une plus grande créativité et liberté dans sa production. Cela s'observe à nouveau, un peu plus tard dans cette même séance d'enregistrement, lorsque les élèves doivent choisir le super-pouvoir de leur personnage. Le canevas proposait encore une fois des choix, mais l'enseignante a rappelé qu'il était possible de choisir un autre pouvoir non suggéré. Un enfant lève alors sa main pour demander s'il peut en choisir deux.

« Est-ce que tu as le droit de choisir deux super-pouvoirs? Certain que tu as le droit! Deux super-pouvoirs, c'est possible. Par contre, tu ne peux pas tous les choisir. Il faut faire des choix. » (enregistrement 2.1, de 22:00 à 22:23)



Il s'agit encore une fois d'un exemple de liberté de choix laissée aux élèves, tout en établissant des limites réalistes.

Au travers des pratiques de différenciation vidéoscopées, il y a également un exemple spontané de liberté de choix, survenu lors de la première captation vidéo. Les élèves devaient se mettre en action et la consigne donnée était de dessiner leur super-héros dans un premier temps, puis d'écrire le nom de celui-ci. À l'écran, on voit un élève qui lève alors sa main pour demander s'il peut écrire le nom du super-héros avant. La première réponse de l'enseignante est un refus, puis d'autres élèves font la même demande. L'enseignante ajuste alors sa réponse en se montrant finalement favorable et ouverte à la requête qui semble faire l'unanimité. Cette modulation montre la prise en compte des interventions des élèves dans la mise en œuvre de l'activité. Même si la planification initiale différait, l'enseignante a permis aux élèves d'exercer leur liberté de choix en optant pour leur préférence dans la tâche.

4.4.2 L'usage des technologies

La mobilisation du numérique est clairement sollicitée dans le cadre du projet Super-héros proposé. En effet, en ce qui a trait aux différentes productions attendues, les deux derniers défis invitent les élèves à faire une utilisation créative des technologies, par le biais du logiciel *Comic Book Maker*. L'enseignante a choisi un outil numérique permettant d'approfondir les apprentissages en complexifiant la production par le biais de l'informatique. Dans ses mots, « ce n'est pas de la programmation qu'ils font, mais ça leur

permet de toucher à plusieurs aspects. » Cela est encore une fois bonifié à la troisième étoile. L'extrait suivant montre la présentation de cette étape pour communiquer les apprentissages. L'enseignante s'exprime ainsi devant son groupe-classe.

« Le projet trois étoiles, c'est encore avec les tablettes, sauf qu'on va animer l'histoire. Ton personnage de super-héros, tu vas le faire sur la tablette, puis tu vas animer ton histoire, tu vas enregistrer ce que tu as écrit avec ta voix. » (enregistrement 2.1, de 0:53 à 3:12)



On retrouve ici aussi cette idée de mobilisation du numérique de plus en plus complexe afin de personnaliser le résultat de la tâche. En résumant le projet dans le cadre de l'entretien semi-dirigé, la participante indique que « le projet comprend l'aspect de la création, mais aussi de tout ce qui touche l'informatique, la création de la scène, de leur histoire. »

4.4.3 L'évaluation continue

En guise de rappel, l'évaluation continue est un principe de base de la différenciation pédagogique, selon Tomlinson (2004). La planification de la participante reflète cette idée d'évaluation formative continue. En effet, lors de son explication du projet, l'enseignante indique que celui-ci permettra d'offrir de la rétroaction aux élèves et de les préparer à une évaluation.

« Nous allons pouvoir nous préparer à notre histoire de Noël. On se pratique en inventant un super-héros. » (enregistrement 1.1, de 2:50 à 3:00)



Au-delà d'une activité d'apprentissage préparatoire, l'enseignante précise dans l'entretien que les élèves avaient déjà écrit un texte portant sur la description d'un animal. Elle explique que le projet « c'est un peu un retour, sur un projet déjà fait, qui avait été un peu plus difficile. En partant d'un personnage qu'eux-mêmes inventent, ce serait peut-être plus facile pour tout le monde, puis ils peuvent partir de leurs intérêts. » Il est à noter que la création de personnages et l'univers des super-héros sont des intérêts de l'élève doué ainsi que d'autres élèves de la classe.

Ces deux interventions, soit de nommer aux élèves que le projet est une « pratique » d'une rédaction similaire et de préciser qu'il s'agit d'une forme de retour sur un projet qui avait entraîné certaines difficultés, semblent indiquer que l'enseignante-participante a une vision d'évaluation continue à son projet.

4.4.4 L'auditoire réel

Massé, Martineau-Crête et leurs collaboratrices (2020) proposent de présenter les productions à un auditoire réel dont les caractéristiques seront prises en compte par les élèves. Cet aspect est présent dans la troisième étape du projet, c'est-à-dire au moment d'enregistrer la voix de l'élève qui raconte l'histoire tout en l'animant. Lors de ses explications en grand groupe, l'enseignante l'exprime comme suit :

« Certains vont avoir le temps de s'enregistrer pour raconter leur histoire. On pourra réutiliser les enregistrements pendant les *cinq au quotidien*, pendant l'écoute de la lecture. » (enregistrement 1.1, de 14:12 à 14:35)



Les cinq au quotidien sont des ateliers en rotation permettant le développement des habiletés de lecture et d'écriture. Ces ateliers s'intitulent : lecture à soi, lecture à l'autre, écoute de la lecture, écriture et étude de mots. Dans la classe de l'étude de cas, ces ateliers sont vécus au quotidien au même moment pour les deux classes de coenseignement. Ainsi, la production des élèves issue de la troisième étape du projet (annexe IV) ne sera pas uniquement écoutée par l'enseignante, mais s'adressera plutôt à un public réel, soit les élèves des deux classes de coenseignement.

Pour résumer, en ce qui a trait à la différenciation pédagogique concernant la production, plusieurs pratiques enseignantes transparaissent des captations vidéo, de l'entretien semi-dirigé et de la planification de l'enseignante. La participante offre une liberté de choix à ses élèves. Elle mobilise les habiletés numériques de ses élèves, elle évalue de façon formative et continue et elle invite les élèves à présenter leur production à un auditoire réel.

4.5 LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE

La dernière composante du modèle de Tomlinson (2004) est la différenciation concernant le climat d'apprentissage, c'est-à-dire l'ensemble des interventions visant à établir un environnement ouvert aux différences et sensible aux besoins socioaffectifs des élèves. Dans le cadre de cette étude de cas, cela est observable par la prise en compte des intérêts des élèves, par l'importance accordée au plaisir d'apprendre, par la valorisation des élèves ainsi que par le développement de leurs habiletés de collaboration.

4.5.1 La prise en compte des intérêts

Pour Archambault et Chouinard (2016), l'intérêt « est une force directrice capable d'inciter l'élève à s'engager dans des domaines d'activité où il poursuivra des buts élevés et manifestera un haut degré de motivation » (p. 171). Le traitement des données de l'étude de cas montre que la participante se soucie de prendre en compte les intérêts de ses élèves, particulièrement de l'élève doué dans le cadre des observations. Dès le début du processus de planification, l'enseignante témoigne d'un souci de répondre aux intérêts de l'élève doué. Elle l'explique par un questionnement qu'elle reformule dans le cadre de l'entretien semi-dirigé : « Je me disais, si je réussis à vraiment piquer son intérêt, est-ce qu'il va réussir à se rendre à la troisième étoile? » Pour répondre à cette question, elle planifie une activité « qui intéresse tout le monde », tout en considérant que l'élève doué, « c'est un enfant qui adore les histoires : en inventer, en lire, en écouter... ». Ses parents avaient d'ailleurs rapporté « qu'il adorait créer, soit des décors ou des choses. » Elle conçoit donc une activité créative où il aura l'opportunité d'écrire une histoire, mais également d'inventer l'univers dans lequel celle-ci se déroule. Au cours de l'entretien, l'enseignante-participante explique qu'elle se disait que « ça va peut-être aller chercher l'élève doué, parce qu'il aime beaucoup tout ce qui est princesse, château, super-pouvoir et tout ça. » Il transparaît de ces extraits que l'enseignante a pris en compte les intérêts de l'élève dans sa conception du projet.

Au cours du visionnement des captures vidéo, la participante constate que cela semble avoir porté fruit. Elle arrête l'enregistrement à un moment et pointe l'élève doué du doigt en mentionnant : « Regarde comment il écoute, il ne bouge pas du tout. ». L'enseignante interprète ici le langage non verbal de l'enfant comme un signe d'intérêt. Cela s'illustre également lors d'une interaction où l'enseignante questionne les enfants sur le super-héros *Spiderman*. À ce moment, la majorité des élèves lèvent leur main afin de signaler qu'ils connaissent le super-héros en question.

Enseignante : « Qui est capable de me dire de quelle façon *Spiderman* a obtenu son super-pouvoir? Oui... »



Élève doué : « Parce qu'il s'est fait mordre par une araignée. » (enregistrement 2.1, de 12:02 à 12:29)

Par son désir de participer et par ses connaissances sur le sujet, cette réponse de l'élève confirme son intérêt en lien avec le sujet choisi. De surcroît, la réaction d'enthousiasme des autres élèves de la classe manifestée par le nombre de mains levées indique que la plupart des élèves partagent cet intérêt.

Pendant l'entretien semi-dirigé, après avoir indiqué son questionnement initial sur l'intérêt de l'élève doué, la participante conclut que « c'est ça, il faut vraiment capter son intérêt, parce que, en ce moment, il est parmi ceux qui sont les plus avancés dans le projet. »

4.5.2 Le plaisir d'apprendre

Le développement du plaisir d'apprendre fait maintenant partie des compétences à maîtriser par les enseignantes et les enseignants, selon le ministère de l'Éducation du Québec (2020). Or, cette compétence est particulièrement pertinente en ce qui a trait à la douance, puisqu'un enjeu fréquemment rapporté par les élèves doués est l'ennui vécu en classe (Beaudry et al., 2021; Miserez-Caperos et al., 2019). Au travers des pratiques vidéoscopées, on observe plusieurs moments où l'enseignante rappelle aux élèves l'importance d'éprouver du plaisir dans la tâche. Cela s'amorce dès la fin de la première séance d'enregistrement, en clôture d'activité.

« C'est un projet qui va être fantastique, peu importe l'étape à laquelle tu te rends. Moi, j'ai hâte! J'ai vu ta réalisation, j'ai vu ton super-héros, je suis déjà impressionnée! » (enregistrement 1.2, de 18:51 à 19:11)



Lorsqu'elle mentionne que le projet sera fantastique, peu importe l'étape complétée, la participante envoie le message aux élèves qu'ils peuvent tirer fierté de chacune de leurs réalisations, même si un autre élève produit un résultat différent. Elle réitère d'ailleurs cet aspect dès le début de la deuxième séance d'enregistrement.

Enseignante : « Est-ce que tout le monde va avoir du plaisir? »



Élèves : « Oui! »

Enseignante : « C'est certain! Est-ce que tout le monde va avoir le temps de se rendre à animer son histoire et à enregistrer sa voix? Peut-être pas pour ce projet-là, puisque c'est la première fois qu'on le fait. Mais j'ai des super-champions et des super-championnes qui vont avoir du plaisir assuré, peu importe l'étape de ton projet à laquelle tu te rends. Je le sais, parce que j'ai vu les étoiles dans tes yeux la dernière fois, je sais que tu auras du plaisir! » (enregistrement 2.1, de 3:12 à 3:47)

Questionnée à la suite du visionnement de cet extrait, l'enseignante mentionne que son intention était que les enfants

ne se sentent pas jugés et qu'ils ne se sentent pas lésés. En amenant qu'à chaque étape, on va avoir du plaisir et que ce sera agréable, ils ne se sentent pas désavantagés par rapport à ceux qui vont se rendre plus loin.

La fin de la dernière captation vidéo illustre l'efficacité de ces pratiques de différenciation relatives au plaisir d'apprendre, alors que l'enseignante indique aux enfants que c'est désormais le moment de ranger l'activité pour aller à la récréation.

Enseignante : « Je vais arrêter la caméra, parce que ça va être l'heure de la récréation. »



Plusieurs élèves : « Non! »

Un élève : « Est-ce qu'on va pouvoir continuer après? » (enregistrement 2.2, de 18:05 à 18:23)

Cette réaction des enfants, incluant l'élève doué, indique qu'ils éprouvent réellement du plaisir dans l'activité, tel qu'en témoigne le fait qu'ils désirent continuer.

4.5.3 La valorisation

Les élèves doués ont différents besoins spécifiques. Parmi ceux-ci, le besoin de reconnaissance et de valorisation est à combler. Pour Bélanger (2019), il importe d'encourager et de valoriser la réussite auprès de l'élève doué. Or, cela a été observé à plusieurs reprises au travers des enregistrements vidéo. Il est important de préciser que les extraits présentés dans les prochains paragraphes ont été traités dans le cadre d'autres sections. Considérant le fait que plusieurs choix de mots précis employés par la participante démontrent son désir de valoriser les élèves, le réinvestissement de ces extraits s'est imposé. En effet, sa terminologie et son ton de voix enthousiaste sont les principaux indices de cette valorisation. Afin d'éviter la redondance, seules les expressions démontrant la valorisation sont reprises et sont mises en caractère gras. Un premier extrait, issu de la deuxième séance

d'enregistrement, montre l'élève doué demandant s'il peut écrire une idée différente de celles proposées au canevas. La réaction de la participante est positive et dynamique.

« Je **capote!** **Certain** que tu as le droit! » (enregistrement 2.1, de 15:42 à 16:36)



L'utilisation des expressions « je capote » et « certain que tu as le droit » vient valoriser la demande de l'élève en signalant que celle-ci est justifiée et pertinente. Cela est également présent lors d'une interaction entre l'élève doué et l'enseignante. Dans cet extrait, l'élève doué demande comment écrire le mot « autre », puis il fait un essai en proposant d'écrire le son « o » avec les lettres A et U. L'enseignante répond alors :

« **Oui! En plus** c'est le bon o! » (enregistrement 2.2, de 12:14 à 12:29)



Ici, l'enseignante-participante renforce l'estime de l'enfant en valorisant sa réussite. Celle-ci valorise également l'utilisation de stratégies, indépendamment du résultat, tel que l'illustre l'extrait où l'enfant doué explique qu'il avait oublié comment écrire la lettre C majuscule, mais qu'il s'est référé aux affichages dans la classe pour trouver sa réponse. L'enseignante s'adresse alors au groupe afin d'inviter l'élève doué à partager son raisonnement métacognitif.

« Écoute bien, parce que j'ai quelqu'un qui a utilisé **ses super idées**, même s'il n'est pas un super-héros, pour régler son problème. » (enregistrement 2.2, de 17:20 à 18:04)



Dans cet extrait, le vocabulaire de l'enseignante est positif et encourage l'élève doué à utiliser différentes stratégies. Lors de l'entretien, suivant le visionnement de cet extrait, l'enseignante confirme que son intention était de valoriser l'élève doué. Elle précise qu'elle voulait mettre en valeur le fait qu'il ait levé la main et qu'il ait utilisé ses outils de façon autonome, puisqu'il ne s'agit pas de comportements spontanés pour lui. La participante réitère alors la fierté qu'elle a ressentie dans ce moment par rapport aux réussites de l'élève doué.

Ce discours confirme que l'enseignante avait comme intention de renforcer les comportements positifs de cet élève en le valorisant.

4.5.4 Les habiletés de collaboration

Le climat d'apprentissage de la classe est également teinté par une volonté de développer des habiletés de collaboration entre les élèves. Si certaines pratiques enseignantes tendent vers la collaboration, il est à noter que le contexte des observations porte sur un travail individuel. De ce fait, les résultats présentés reflètent partiellement le développement des habiletés de collaboration. Il demeure que certaines pratiques illustrent tout de même un souci d'ouverture à la collaboration. Cette intention s'exprime entre autres au travers d'une intervention dirigée vers l'élève doué.

Enseignante (au groupe) : « Est-ce que j'ai un ami de la classe qui sait ce que ça veut dire ces grands mots-là : description physique? »



Enseignante (à l'élève doué) : « Est-ce que tu le sais, toi? »

[L'élève doué indique que non d'un signe de tête]

Enseignante : « Alors, dépose tes outils de travail et écoute bien! On va s'entraider, tout le monde ensemble, on va découvrir ce qu'est une description physique. » (enregistrement 1.1, de 19:02 à 19:25)

Lorsqu'elle utilise les termes « s'entraider » et « tout le monde ensemble », la participante insiste sur le développement d'habileté de collaboration. De ces expressions transparaît une vision collective du groupe. Un autre exemple de cela survient lorsque l'enseignante remarque qu'un élève de la classe ne se met pas en action au moment de dessiner son super-héros. Elle va lui parler, puis annonce au groupe que cet enfant pourra se promener dans la classe pour observer les créations des autres élèves.

« Les amours, je permets à un ami qui est en panne d'idées d'aller faire une visite au musée. Alors, l'ami va passer, les mains dans son dos. Au musée, on regarde avec nos yeux. Mais j'ai vu les super-héros des autres amis. On peut s'inspirer, mais je ne veux pas voir la même chose. » (enregistrement 1.2, de 10:33 à 10:54)



Dans cet extrait, la participante impose une forme de collaboration aux élèves, ceux-ci devant accepter de montrer leur travail pour inspirer un autre élève, mais les outille également pour que cela soit une réussite. En effet, elle nomme explicitement ses attentes envers l'élève effectuant une « visite au musée », soit de regarder avec les yeux et de ne pas copier de super-héros. Cette intervention permet donc de développer des habiletés de collaboration.

En résumant les différentes pratiques concernant la différenciation du climat d'apprentissage, on retrouve le fait de considérer les intérêts de ses élèves, de soutenir le plaisir d'apprendre, de valoriser les réussites et les accomplissements des élèves ainsi que de développer des habiletés de collaboration. En ce qui a trait à la prise en compte des intérêts

des élèves, cela repose notamment sur une bonne connaissance de ces derniers, ce qui est directement lié à l'émergence, dans l'analyse des données, d'une section consacrée au profil de l'élève.

4.6 LES PRATIQUES DE DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE CONCERNANT LE PORTRAIT DE L'ÉLÈVE

L'établissement du portrait de l'élève s'est imposé comme catégorie émergente lors du traitement et de l'analyse des données. Pour Bélanger (2019), « l'identification et le classement [d'un élève doué] dépendent des forces, des faiblesses et des besoins de l'élève dans un contexte particulier. » (p. 233). Elle mentionne également que « chaque enfant doué intellectuellement présente vraiment un profil unique de forces et de faiblesses cognitives. » (p. 120). Cette connaissance spécifique du profil de l'élève doué est ressortie clairement de l'entretien semi-dirigé suivant les enregistrements vidéo.

Au cours de cet entretien, l'enseignante mentionne plusieurs éléments démontrant une bonne connaissance de son élève dans ses forces et ses défis. Cela transparaît entre autres quand elle décrit l'élève comme « un élève qui est effacé, qu'on n'entend pas beaucoup parler en classe. Très, très, très, très observateur. » Dans un même ordre d'idées, elle explique qu'il ne persévère pas toujours à la hauteur de ses capacités. Au travers de ces deux extraits, l'enseignante identifie des forces de l'élève, mais également des défis.

La participante spécifie également que la lecture de l'ouvrage obligatoire *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif* de Bélanger lui a permis « de comprendre des choses observées en classe en ce moment ». Cela ressort d'ailleurs alors que l'enseignante rapporte un apprentissage tiré du livre en expliquant un des besoins de l'élève doué :

Dans les ateliers, par exemple, il faut qu'il y ait un adulte qui modélise beaucoup. Même qu'il a l'air de s'opposer un peu, mais je ne pense pas que ce soit de l'opposition, j'ai plus le goût de dire de l'anticipation, s'il va réussir ou pas.

Elle illustre ici l'importance qu'elle accorde à la compréhension du portrait de son élève, puisque cela permet de mieux comprendre ses réactions. La participante soulève une idée similaire alors qu'elle parle d'une situation où l'enfant doué a eu de la difficulté à comprendre une intervention faite auprès d'un autre élève. Elle explique alors que « pour lui c'était incompréhensible. Ça aussi, dans le livre, on le voyait, leur façon d'interpréter les choses ». Sa perception et sa compréhension du profil de l'élève ont donc évolué grâce à sa lecture.

Un extrait de l'entretien montre également le caractère évolutif du profil de l'élève brossé par l'enseignante. En effet, lorsqu'elle regarde un extrait de la deuxième captation vidéo, la participante indique : « je suis impressionnée, parce que si je compare, on peut voir une différence, à la première capture, où il écoutait, il était focus, mais il ne participait pas tant et il ne levait pas sa main ». Cet extrait, combiné avec l'information fournie plus tôt par l'enseignante indiquant que l'élève doué était de nature effacée, montre que la participante porte attention à l'évolution de son élève.

Les différents extraits où l'enseignante parle de son élève, de ses forces, de ses intérêts et de ses caractéristiques montrent un réel souci de le connaître. C'est notamment le cas lorsqu'elle explique qu'il s'agit d'un élève qui « utilise le matériel, mais souvent d'une autre façon. Par exemple, les cerceaux, ça va se transformer en chapeau. Il est très, très dans l'imaginaire ». On peut également l'observer lorsqu'elle précise que l'enfant « adore les histoires : en inventer, en lire, en écouter... » ou qu'elle explique que la créativité, « c'est sa force à lui. Ses parents l'ont dit, mais plus ça va, plus on le découvre ».

L'établissement de ce portrait s'est fait non seulement par les observations de l'enseignante-participante et de son analyse des situations vécues en classe, mais également par le biais de rencontres avec les parents, particulièrement la mère de l'élève doué. À plusieurs moments dans l'entretien, lorsqu'elle rapporte des informations sur l'élève doué, elle réfère au fait qu'elle « avait déjà rencontré les parents de l'élève ». L'idée de collaboration entre la famille et l'école s'est imposée lorsque l'enseignante a amorcé sa description de l'élève doué en disant : « Maman, c'est son garçon : elle le connaît bien. [...] Maman s'était préparée avant la première année. Donc, moi quand elle m'a dit ça [que l'élève était doué], c'est sûr que j'essayais d'observer plus ».

La considération du portrait de l'élève a été centrale à la prise de plusieurs décisions dans la planification du projet Super-héros (annexe IV). L'importance accordée à la connaissance de l'élève doué est un élément crucial de l'ensemble des pratiques enseignantes identifiées au travers des autres paragraphes. La participante résume cela en affirmant qu'elle a planifié en ayant « un peu réfléchi autrement pour être sûre que ça répondait aux besoins de l'élève ».

Ces différents éléments indiquent que l'enseignante-participante a élaboré, dès le début de l'année scolaire, un portrait d'élève évolutif afin de comprendre et de connaître son élève dans le but de le soutenir dans le développement de son plein potentiel.

4.7 LA SYNTHÈSE DU CAS

En conclusion de ce chapitre, les différentes pratiques de différenciation constatées (observées) et déclarées (explicitées) sont résumées sous forme de tableau. Le tableau 6 compte trois colonnes. La première rappelle le code parent, soit la catégorie générale à

laquelle une pratique est associée. La seconde colonne s'attarde aux pratiques générales et principales expliquées dans la présentation des résultats et la troisième colonne précise certaines pratiques spécifiques liées aux pratiques principales lorsqu'indiqué. Les deux dernières colonnes correspondent donc à l'ensemble des pratiques enseignantes observées et déclarées.

Tableau 6
Synthèse du cas

Objectif de recherche : décrire les pratiques de différenciation pédagogique constatées (observées) et déclarées (explicitées) d'un enseignant informé sur la douance		
Contenu	Complexifie la tâche par le biais de l'interdisciplinarité	Offre des défis réels adaptés au niveau de l'élève doué
	Propose des activités d'enrichissement	
Processus	Cible des niveaux de pensée supérieurs	Développe les stratégies métacognitives de l'élève ... <ul style="list-style-type: none"> - en proposant différentes stratégies - en fournissant des outils pertinents - en renforçant l'autonomie des élèves
	Encourage la persévérance	
	Adapte sa planification aux différents rythmes d'apprentissage	
	Planifie en fonction de la diversité des élèves	
Production	Offre une liberté de choix	
	Mobilise les habiletés numériques de l'élève doué et des autres élèves	
	Évalue de façon formative et continue	
	Invite les élèves à présenter à un auditoire réel	
Climat d'apprentissage	Considère les intérêts de l'élève doué et des autres élèves	
	Soutient le plaisir d'apprendre	
	Valorise les réussites et les accomplissements des élèves	
	Développe des habiletés de collaboration chez les élèves	
Portrait de l'élève	Élabore un portrait de l'élève doué évolutif afin de le soutenir dans le développement de son plein potentiel	

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Au chapitre précédent, plusieurs pratiques de différenciation pédagogique constatées (observées) et déclarées (explicitées) sont présentées. Le présent chapitre concerne la discussion des résultats explicitant les liens théoriques autour des résultats présentés au chapitre précédent et faisant maintenant l'objet d'une interprétation. Les paragraphes sont organisés selon les mêmes catégories que la présentation des résultats, mais ceux-ci ont été réorganisés de façon à refléter la profondeur des observations. La catégorie émergente touchant les pratiques de différenciation en ce qui a trait au portrait de l'élève est d'abord interprétée, puisqu'il s'agit d'une catégorie englobante qui semble avoir influencé les décisions de la participante relativement aux autres thèmes abordés. Par la suite, les pratiques de différenciation portant sur le contenu sont discutées. Ce choix est dû au fait que l'entretien a permis de dégager une grande intentionnalité par rapport à la différenciation du contenu. Cela est suivi par les pratiques de différenciation s'appliquant au processus, au climat d'apprentissage puis à la production. Tout comme la différenciation concernant le contenu, les pratiques s'attardant au processus ont fait l'objet d'une réflexion majoritairement consciente. La différenciation concernant le climat d'apprentissage et la production apparaissent comme une combinaison de pratiques orientées vers le développement du plein potentiel de l'élève doué et de réflexes acquis au cours des années de pratique professionnelle de l'enseignante, plutôt que des réflexions conscientes.

5.1 LE PORTRAIT DE L'ÉLÈVE : PRATIQUES VISANT À MIEUX CONNAÎTRE POUR MIEUX DIFFÉRENCIER

L'établissement et la mise à jour continue d'un portrait de l'élève doué se sont imposés comme une catégorie émergente lors de l'analyse des données. Le portrait de l'élève est un outil de consignation et d'observation rassemblant des observations objectives et subjectives de celui-ci, permettant une fine connaissance de ses caractéristiques et de ses besoins (Caron

et al., 2022). Ce souci de connaître l'élève doué transparaît dans les enregistrements vidéo et est apparu comme une évidence lors de l'entretien semi-dirigé à visée d'explicitation conduit auprès de la participante. En effet, de nombreux extraits indiquent que l'enseignante a une compréhension du profil individuel et singulier de son élève tant en ce qui a trait à ses forces qu'à ses défis. Cette pratique est cohérente avec le contenu de l'ouvrage de Bélanger (2019) lu par la participante. Cela est d'ailleurs noté par l'enseignante au cours de l'entretien, lorsqu'elle précise que sa lecture lui a permis de mieux comprendre son élève ainsi que d'autres comportements observés au fil de sa carrière. Concrètement, elle affirme avoir perçu différemment certaines manifestations similaires à un comportement d'opposition après sa lecture du livre de Bélanger (2019). D'ailleurs, dans ce livre, Bélanger (2019) rappelle l'importance d'identifier les forces, les faiblesses et les besoins de l'élève doué. Le portrait de l'élève peut être un outil pertinent en ce sens. Il est donc possible que cette pratique enseignante ait été accentuée par la prise en compte de l'écrit de Bélanger.

L'accent mis sur le portrait de l'élève doué s'avère particulièrement intéressant puisque de nombreux auteurs insistent sur la grande hétérogénéité du profil des élèves doués (Brousseau, 1986; Caissie, 2021; Lubart, 2005; Massé, 2020). Le portrait d'élève devient ainsi un outil important pour différencier l'enseignement tout en respectant les caractéristiques individuelles inhérentes à l'élève doué, et ce, en allant bien au-delà de son diagnostic. Dans les mots de Massé et ses collaboratrices (2023), « la reconnaissance de la douance d'un élève par son enseignant et l'attention portée à ses intérêts particuliers constituent un élément crucial qui semble concourir à son bien-être et à son engagement à l'école » (p. 47).

La participante semble mobiliser ses connaissances sur l'élève doué afin de différencier son enseignement. Cette observation rejoint le concept de pédagogie universelle. En effet, en pédagogie universelle, l'enseignant planifie en fonction des besoins, des processus

d'apprentissage et des préférences des élèves (Bergeron et al., 2011). Dans cette étude de cas, tout porte à croire que la connaissance approfondie de l'élève doué a influencé les pratiques de l'enseignante, comme en témoignent les différents extraits où elle mentionne avoir adapté sa planification en fonction des intérêts de l'élève, de ses besoins et de ses caractéristiques. Par exemple, cela s'observe lorsqu'elle nomme qu'elle aurait fait le projet indépendamment de la présence de l'élève doué, mais qu'elle a « un peu réfléchi autrement pour être sûre que ça répondait aux besoins de l'élève ».

Le portrait de l'élève fait par l'enseignante vient entre autres s'asseoir sur une connaissance des caractéristiques de la douance. Parmi les caractéristiques observées nommées par la participante, le rythme d'apprentissage rapide, le besoin de comprendre et de précision, la distinction des façons de penser, la créativité et l'imagination peuvent toutes être reliées à la douance (Baudry et al., 2021; Caissie, 2021; Carrier, 2022; Lubart, 2005).

Il est d'ailleurs possible de constater que certains éléments abordés sont liés aux deux principaux modèles théoriques expliquant la douance, soit le Modèle différenciateur de la douance et du talent de Gagné (MDDT) (2009) et le Modèle en trois anneaux de Renzulli (2006). Notamment, en lien avec le MDDT, l'enseignante a remarqué, puis précisé que l'élève se démarque dans les domaines intellectuels et créatifs, domaines où l'élève investit du temps et manifeste une motivation intrinsèque. Le rôle de catalyseur joué par les parents de l'élève (particulièrement par sa mère) est également soulevé à plusieurs reprises lorsque l'enseignante mentionne que la mère était sensibilisée, mobilisée et à l'écoute des besoins de son enfant. Sous l'angle du Modèle en trois anneaux, l'enseignante mentionne reconnaître une aptitude naturelle chez son élève en plus d'un haut niveau de créativité. La motivation manifestée dans les activités créatives observées dans les enregistrements vidéo permettrait également d'affirmer que l'enfant a un haut niveau d'engagement. À cet égard, selon

Renzulli, l'interaction entre ces trois caractéristiques (aptitude naturelle, haut niveau de créativité et haut niveau d'engagement) favoriserait l'émergence de comportements doués.

Il est également intéressant de noter que l'utilisation d'un portrait d'élève touche à plusieurs caractéristiques des enseignants reconnus compétents dans leur enseignement auprès d'élèves doués. Parmi ces caractéristiques, Miedijensky (2018) indique que ces enseignants sont intéressés envers leurs élèves et sont sensibles à leur motivation et à leurs comportements. Ceux-ci ont également une approche centrée sur l'élève. Bien que l'utilisation d'un portrait de l'élève ne soit pas directement nommée dans l'écrit de Miedijensky (2018), il est possible d'affirmer qu'un tel outil témoigne d'un souci de bien connaître leurs élèves, de prendre en compte leurs intérêts (motivations) et d'adapter leur enseignement afin que l'élève soit au centre de ses apprentissages.

Tel que mentionné dans la présentation des résultats, le portrait de l'élève doué a influencé l'enseignante dans ses pratiques de différenciation pédagogique concernant l'ensemble des autres éléments. Il s'agissait d'un point de départ à sa planification. C'est pour cette raison que cette catégorie, bien qu'émergente, est la première à être analysée ici. Bien qu'il existe peu d'écrits scientifiques au sujet du portrait de l'élève, cette pratique s'avère pertinente en ce qui a trait à la différenciation au service des élèves doués. En effet, les élèves doués ne peuvent être limités à un profil homogène (Bélanger, 2019; Brousseau, 1986; Caissie, 2021; Gibson et Lee, 2023; Lubart, 2005; Massé, 2020). Cela demande aux enseignants une connaissance approfondie des forces, des défis et des besoins de chaque élève doué (Bélanger, 2019; Massé et al., 2023). En d'autres mots, il s'agit de comprendre son élève afin de mieux différencier. L'observation et la consignation, notamment dans un portrait d'élève, pourraient donc être une pratique enseignante bénéfique à cet objectif.

5.2 LA DIFFERENCIATION DU CONTENU : PRATIQUES VISANT A OFFRIR UN DEFI REEL

Les résultats présentés au chapitre précédent ont permis de mettre en relief trois pratiques enseignantes favorisant une différenciation pédagogique du contenu, soit de complexifier la tâche par le biais de l'interdisciplinarité, d'offrir des défis réels et adaptés au niveau de l'élève et de proposer des activités d'enrichissement. Il est pertinent de noter que les pratiques observées, dans la majorité des extraits, s'adressent à l'ensemble du groupe d'élèves. Il s'agit donc de mesures universelles dans une perspective de classe inclusive. L'enseignante offre la possibilité à chacun des élèves de la classe d'approfondir ou d'enrichir son apprentissage en fonction des besoins, des intérêts et de la motivation respective. Ainsi, l'élève doué bénéficie des pratiques différenciées, mais l'ensemble du groupe peut également y gagner. La participante le mentionne d'ailleurs dans l'entretien, lorsqu'elle rappelle à quelques moments que la pratique était pour l'élève doué et tous ceux qui le désiraient.

Au travers des observations concernant les pratiques constatées de différenciation pédagogique ciblant le contenu, on remarque une cohérence avec le texte de Bélanger (2019) lu par la participante avant le début des observations. Parmi les recommandations de Bélanger, on retrouve entre autres le fait d'« offrir des tâches enrichies, plus complexes et plus abstraites, dont le niveau de difficulté lui permet [à l'élève doué] de relever de réels défis en regard de ses capacités » (p. 251). Cette recommandation se retrouve également dans une étude de Gilson et Lee (2023) mentionnant le caractère essentiel d'offrir des défis différenciés suffisants et des opportunités d'apprentissage équitables aux élèves doués.

Les trois pratiques ressorties peuvent être associées pratiquement textuellement à cet extrait de Bélanger (2019). De surcroît, comme mentionné dans la section présentant les résultats, l'enseignante a spontanément parlé de ces pratiques au début de l'entretien avant même d'avoir visionné les extraits. Il est possible d'inférer que la lecture de l'ouvrage ait pu

influencer la réflexion de l'enseignante quant à la différenciation pédagogique du contenu. En effet, cette dernière mentionne dès le début de l'entretien qu'elle a « réfléchi autrement » afin d'adapter un projet existant aux besoins de son élève doué.

À propos des besoins ciblés, les pratiques de différenciation concernant le contenu sont étroitement liées à certaines caractéristiques de la douance. C'est notamment le cas lorsque la participante offre des défis réels à l'élève doué. De nombreux experts de la douance mentionnent l'importance de cette pratique, parlant même d'une nécessité d'être confronté à des défis signifiants et adaptés par leur complexité (Bélanger, 2019; Freiman et Manuel, 2015; MÉES, 2020). Cette pratique corrobore également l'étude de Massé et ses collaborateurs (2017) indiquant que d'ajuster la tâche en fonction des capacités des élèves fait partie des pratiques de différenciation les plus fréquemment déclarées par les enseignants du préscolaire et du primaire (45,4% des répondants). La pratique de différenciation, observée dans la collecte, de proposer des activités d'enrichissement, quant à elle, peut entre autres répondre aux besoins liés au rythme d'apprentissage plus rapide des élèves doués. Puisque ces élèves comprennent généralement plus rapidement les concepts abstraits que leurs pairs (Bélanger, 2019; Brousseau, 1986; Lagacé-Leblanc et al., 2020), les activités d'enrichissement permettent à l'élève doué d'utiliser son temps plus judicieusement dans la poursuite de ses objectifs personnalisés.

En résumé, les trois pratiques observées dans cette section semblent avoir été réfléchies et planifiées par l'enseignante spécifiquement pour l'élève doué, mais il est très intéressant de constater que la participante a conservé le souci que tous ses élèves en bénéficient, tel que l'illustrent ces nombreuses déclarations lors de l'entretien où elle souligne, par exemple, la progression de toute la classe, les intérêts de la majorité ou les capacités de l'ensemble des élèves. Cela s'inscrit donc dans l'optique de la pédagogie universelle ou de la flexibilité pédagogique (Bergeron et al., 2011; Rousseau et al., 2015). Dans les mots de Paré et

Prud'homme (2014), la différenciation pédagogique permet « la création d'une communauté d'apprentissage reposant sur l'engagement autant de l'enseignant que des élèves. Cette façon d'enseigner s'inspire d'une réinterprétation de l'approche systémique en éducation qui s'applique au groupe classe plutôt qu'aux individus » (p. 31).

5.3 LA DIFFERENCIATION DES PROCESSUS : PRATIQUES VISANT A ENCOURAGER UN APPRENTISSAGE EN PROFONDEUR

Tout au long de la cueillette de données, six pratiques ont été déployées et présentées au chapitre précédent : cibler des niveaux de pensée supérieurs, développer les habiletés métacognitives des élèves en proposant différentes stratégies et en leur fournissant les outils pertinents, renforcer l'autonomie des élèves, adapter sa planification aux différents rythmes d'apprentissage, encourager la persévérance et planifier en fonction de la diversité des élèves.

Dans le chapitre portant sur la présentation des résultats, il a été montré que l'enseignante-participante a proposé des activités d'apprentissage ciblant des niveaux de pensée supérieurs, particulièrement le niveau concernant la créativité. Ce premier constat relatif à cette pratique contraste légèrement avec le portrait des pratiques déclarées des enseignants du préscolaire et du primaire proposé par Massé et ses collaborateurs (2017). Dans ce rapport, il est indiqué que 45,1% des répondants déclarent ne jamais proposer aux élèves des activités plus complexes, tandis que 24,2% le feraient quelques fois par mois et 10% le feraient quotidiennement. Il est possible que le fait de s'être informée sur la douance par le biais d'une lecture (Bélanger, 2019) ait eu un impact sur la présence de cette pratique. Qui plus est, l'élève doué concerné est très intéressé par la création de personnages et d'histoires, ce qui a pu favoriser la planification d'une activité créative. Pour rappel, l'enseignante savait que les observations porteraient sur ses pratiques de différenciation au service de cet élève doué et elle connaissait les intérêts de ce dernier.

Au-delà de proposer des activités créatives, il est intéressant de remarquer que l'enseignante a également explicité et modélisé certains comportements créatifs afin de soutenir les élèves, particulièrement l'élève doué, dans l'atteinte de ses attentes. Cela rejoint le développement des habiletés de métacognition (Massé, Martineau-Crête et al., 2020). La métacognition est une façon privilégiée de répondre à plusieurs besoins des élèves doués, dont celui de développer leur sens de l'initiative et leur capacité à prendre des risques, de développer leur connaissance de leurs processus cognitifs, d'approfondir leurs intérêts, d'apprendre à s'autoévaluer et d'utiliser leur temps de façon productive (Bélanger, 2019). Selon l'étude de Massé et ses collaborateurs (2017), 23,4% des répondants déclarent enseigner des habiletés de pensée aux élèves quotidiennement, 39,6%, plusieurs fois dans le mois et 18% déclarent ne jamais le faire. L'analyse des résultats indique que la participante semble enseigner ces habiletés fréquemment, se retrouvant donc parmi la première ou la seconde catégorie de répondants. Pendant l'entretien semi-dirigé, lorsque la participante regardait un extrait où elle utilisait une stratégie métacognitive, elle mentionnait généralement que cette pratique n'était pas planifiée, mais plutôt spontanée. Il est probable que l'expérience professionnelle de l'enseignante et ses formations antérieures, dont sa lecture de Bélanger (2019), aient fait en sorte que cette pratique soit intégrée à son quotidien de façon plus automatique. Cela est corroboré par le fait que les élèves se réfèrent à différents outils (affichage dans la classe, différents documents indiquant les lettres, les sons ou les chiffres, etc.) par eux-mêmes lors des enregistrements vidéo, indiquant qu'ils sont habitués de les utiliser. Ces outils sont probablement disponibles quotidiennement, où, du moins, sont rendus disponibles à tous les jours. Cette pratique, gagnante pour tous, est donc intégrée aux routines de la classe.

Parmi les pratiques observées, les divers rythmes d'apprentissage ont été considérés et respectés par la participante. Une des stratégies pour répondre à ce besoin a consisté à utiliser un plan de travail visant la priorisation des tâches. Cela a permis à l'enseignante d'identifier les tâches urgentes, importantes et facultatives d'enrichissement. Cette stratégie, prônant

l'autonomie, est adaptée aux élèves doués, comme l'a souligné l'enseignante lors de l'entretien semi-dirigé. En effet, elle explique que l'élève doué est souvent tenté de s'occuper par lui-même lorsque l'activité proposée doit suivre un rythme uniforme pour l'ensemble du groupe-classe.

Ce comportement semble relié à l'enjeu de l'ennui vécu en classe par les élèves doués. L'ennui est un défi bien documenté par rapport à la douance. Celui-ci peut entraîner des problématiques comportementales et de sous-performance, pouvant même mener au décrochage scolaire dans certains cas (Baudry et al., 2021; Caissie, 2021; Carrier, 2022; MÉES, 2020; Peine et Coleman, 2010). Dans le cas actuel, l'enseignante remarque, lors de l'entretien, que l'élève doué progresse plus rapidement que ses pairs et a tendance à continuer le projet lorsqu'il a complété les travaux obligatoires inscrits au plan de travail. Cela ne peut être expliqué seulement par la présence d'un plan de travail, bien que cette structure puisse avoir un impact sur l'engagement de l'élève doué à la tâche. D'autres pratiques constatées, par exemple en lien avec le climat d'apprentissage, peuvent être des facteurs d'influence.

En ce qui concerne l'utilisation du plan de travail, Massé et ses collaborateurs (2017) rapportent que les enseignants du primaire utiliseraient le plan de travail quotidiennement pour 33,5% et plusieurs fois par mois pour 32,2% des répondants. Selon ce même rapport, 22,1% des enseignants déclarent ne pas employer cette pratique. À la lumière de nos résultats analysés, l'enseignante emploie le plan de travail comme une proposition d'activités variées permettant à un élève plus rapide de bonifier ses apprentissages de façon autonome. L'élève doué a donc d'autres alternatives que la lecture personnelle lorsque son travail est terminé. Selon l'étude de Massé et ses collaborateurs (2017), 70,4% des répondants favorisent la lecture personnelle comme façon d'occuper les élèves doués ayant un rythme plus rapide. Il s'agit de la pratique la plus fréquemment utilisée au quotidien, selon cette étude. L'utilisation

du plan de travail semble avoir joué un rôle d'alternative à cette pratique, permettant du même coup de varier les expériences éducatives du groupe.

Pour Renzulli (2006) ainsi que pour Gagné (2009), exposer l'élève doué à une variété d'expériences est une source d'enrichissement favorisant le processus développemental des élèves doués. D'ailleurs, Gentry et ses collaborateurs (2014) en font deux catégories dans le cadre de leur grille d'observation (annexe I), soit l'implication des élèves dans une variété d'expériences et les opportunités d'enrichissement autonome. L'utilisation du plan de travail tel qu'explicité correspond au critère d'observations indiquant que les activités et les travaux sont variés, que l'enseignante encourage l'ouverture en favorisant la créativité et les intérêts personnels, que les travaux sont en lien les uns avec les autres et que les élèves sont encouragés à continuer leurs apprentissages sur des sujets d'intérêt tout en étant soutenus dans cette démarche.

Il est possible d'inférer que l'usage d'un plan de travail fait partie des pratiques usuelles de la participante, bien que cela dépasse le cadre des observations. En effet, cette dernière le mentionne à quelques reprises lors de l'entretien, indiquant que cette routine est bien implantée. Cela est également le cas lorsque l'enseignante explique que, pour chaque projet, il y a des élèves débutants, intermédiaires et experts. Ceux-ci peuvent changer de statut d'un projet à l'autre selon leurs intérêts et leurs compétences. Cette terminologie semble être employée fréquemment auprès des élèves. Le fait que ces deux éléments (le plan de travail et le statut d'expertise des élèves) sont probablement implantés aux routines de classe montre que la participante se soucie des rythmes d'apprentissage au-delà du contexte des observations faites, où elle se savait observée au regard de ses pratiques de différenciation favorisant la réussite éducative de l'élève doué.

5.4 LE CLIMAT D'APPRENTISSAGE : PRATIQUES VISANT A SE SOUCIER DU BIEN-ETRE EN CLASSE

Les résultats ont fait ressortir quatre pratiques de différenciation pédagogique concernant le climat d'apprentissage. L'enseignante considère les intérêts de ses élèves, soutient leur plaisir d'apprendre, valorise leurs réussites et leurs accomplissements et développe leurs habiletés de collaboration.

Plus haut, il a été question de l'enjeu d'ennui en classe vécu par une majorité d'élèves doués (Baudry et al., 2021; Caissie, 2021; Carrier, 2022; MÉES, 2020; Peine et Coleman, 2010). L'utilisation d'un plan de travail y était alors perçue comme un moyen de contrer cet ennui. La prise en compte des intérêts des élèves apparaît comme un autre facteur d'influence important par rapport à l'atténuation de cet ennui. Les résultats ont montré que l'enseignante a planifié (annexe IV) l'ensemble du projet super-héros en réfléchissant aux intérêts de son élève doué, tout en considérant également l'intérêt de la majorité des élèves composant le groupe-classe. En expliquant qu'elle a choisi la nature de l'activité (création d'une histoire) et le sujet (super-héros) puisque l'élève aime inventer des personnages et qu'il aime les châteaux, les princesses et les super-pouvoirs, l'enseignante semble prendre en compte les préférences de l'enfant non seulement par rapport au thème, mais également par rapport à ses intérêts d'apprentissage. Dans un ordre d'idées similaire, l'ennui vécu en classe peut aussi être amoindri par l'accent mis sur le plaisir d'apprendre par l'enseignante. Différents extraits issus des deux séances d'enregistrement montrent la participante nommer aux élèves les différentes raisons d'être fiers et d'éprouver du plaisir dans la tâche, indépendamment du résultat obtenu. Le travail y est présenté comme un défi agréable et accessible. Il est possible d'affirmer que cette conception de l'apprentissage puisse favoriser la motivation et l'engagement chez les élèves. D'ailleurs, cela est observable lorsque les enfants sont déçus de mettre fin à l'activité pour aller jouer à la récréation. Il est donc probable que l'élève doué se soit rendu plus loin dans la tâche qu'à l'habitude puisque celle-ci ciblait ses intérêts et était présentée de façon à soutenir le plaisir d'apprendre.

Un autre besoin important des élèves doués est celui de reconnaissance et de valorisation (Baudry et al., 2021; Carrier, 2022; Lagacé-Leblanc et al., 2020; MÉES, 2020). Il est à noter que de nombreux extraits présentent l'enseignante valorisant les réussites ou les efforts des élèves. Par exemple, alors que l'élève doué utilise une stratégie afin d'écrire le son /o/, la participante s'exclame : « Oui! En plus c'est le bon o! » Cette attitude ne se limite toutefois pas aux interventions directes auprès des élèves. En effet, tout au long de l'entretien, l'enseignante conservait un discours positif, mentionnant qu'elle était impressionnée ou fière de l'élève doué et des autres élèves. Il est donc probable que l'enseignante encourage et valorise ses élèves au quotidien. Cela est particulièrement bénéfique pour l'élève doué, puisque ce type d'élève accorde généralement une grande importance à sa relation avec l'adulte (Lagacé-Leblanc et al., 2020).

Finalement, il a été montré que l'enseignante habilite les élèves à travailler en collaboration, notamment en accentuant la notion d'entraide. Les interventions observées diffèrent toutefois du portrait élaboré par Massé et ses collaborateurs (2017). Ces derniers mentionnent qu'une des pratiques les plus fréquemment déployées par les enseignants serait de demander à l'élève doué d'aller aider un autre élève (44,4%). Or, dans les enregistrements vidéo, l'enseignante encourage l'ensemble de la classe à s'entraider sans cibler particulièrement l'élève doué. Cela ne signifie pas que cette pratique n'est jamais employée par la participante, mais que cette dernière propose plutôt une alternative possible où l'enfant doué peut être un modèle et aider, et ce, sans l'identifier comme tuteur attitré auprès des autres élèves. Il importe de rappeler que le développement des habiletés collaboratives s'inscrit ici dans un contexte de travail individuel, ce qui limite la portée de ces pratiques.

Les pratiques de différenciation pédagogique concernant le climat d'apprentissage se distinguent des autres pratiques par le fait qu'elles semblent être imbriquées dans la posture de l'enseignante. Il est possible d'affirmer que les différents éléments observés font partie

des routines de la classe et se sont présentés naturellement dans l'approche de la participante. Cela contraste, par exemple, avec les pratiques concernant le contenu, où l'on remarque un effort délibéré de réfléchir à son enseignement en fonction de l'élève doué. Ce constat vient corroborer l'affirmation de l'enseignante disant qu'elle n'a pas trouvé que sa participation au projet de recherche est venue ajouter un poids supplémentaire à sa pratique. Cela peut, entre autres, être dû au fait que le climat d'apprentissage de l'enseignante s'inscrivait déjà dans un esprit d'inclusion de tous, notamment au service de l'élève doué. Pour Gilson et Lee (2023), ce souci d'instaurer et de maintenir un climat de classe accueillant et positif est essentiel à la différenciation au service de la douance.

5.5 LA DIFFERENCIATION DES PRODUCTIONS : PRATIQUES VISANT A OFFRIR UNE LIBERTE DE CHOIX

Quatre pratiques concernant la différenciation pédagogique de la production se sont dégagées des résultats : offrir une liberté de choix, mobiliser les habiletés numériques, évaluer de façon formative et continue et inviter les élèves à présenter à un auditoire réel.

Tout au long des enregistrements, les élèves ont l'opportunité de faire certains choix. La planification du projet en elle-même est conçue de façon à permettre aux élèves de produire trois résultats différents s'inscrivant dans des étapes prédéterminées, soit un texte écrit, un personnage créé de façon virtuelle ou une animation de l'histoire grâce à une application. La liberté de choix est donc inhérente au projet. Toutefois, les options sont présentées sous l'ordre d'une gradation. Dans ce contexte, la première étape (écrire le texte) se devait d'être obligatoire, puisqu'il est cohérent avec le programme scolaire du niveau. Cela peut être expliqué par la façon dont l'application choisie est conçue (création du personnage, puis de l'environnement obligatoire ou non) ou encore par le niveau scolaire des élèves. En effet, les enfants étant en première année du primaire, il est peut-être difficile de gérer une trop grande liberté, considérant leur niveau d'autonomie. Ici, la première étape

(créer le super-héros et écrire le texte) correspond donc aux attentes du programme de la première année du primaire, alors que les étapes suivantes permettent un enrichissement (créer le super-héros sur la tablette, puis créer son environnement et enregistrer l'histoire racontée). D'autres hypothèses ont pu influencer le choix d'opter pour des étapes prédéterminées, dont les capacités, les rythmes et les forces des élèves. Il est possible que les portraits de classe et de l'élève faits par l'enseignante aient eu un impact sur ses décisions, considérant la fine connaissance de cette dernière des forces et des défis de chacun de ses élèves.

Les choix proposés par la participante prennent en compte le niveau d'autonomie, les rythmes, les capacités et la progression de chacun. Par exemple, la hiérarchisation des étapes fait en sorte que le premier niveau est accessible par tous. Cela s'observe aussi dans le canevas proposé afin d'écrire le texte. Les enfants peuvent choisir parmi des réponses déjà proposées, mais ont également l'option d'ajouter de nouvelles idées. De cette façon, les élèves ayant plus de difficultés peuvent participer et progresser, alors que les élèves ayant des idées originales ont une marge de manœuvre afin d'exploiter leur créativité et leur plein potentiel. Cela s'inscrit directement dans la philosophie de la différenciation pédagogique telle que prônée par Tomlinson. Dans ses mots, « l'équité doit aussi permettre aux enfants doués de progresser [...]. Leurs enseignants doivent être fortement déterminés à s'assurer que leur potentiel ne stagne pas. » (Tomlinson, 2004, p. 31).

Le fait d'ajouter de nouvelles idées au canevas est encouragé et valorisé par l'enseignante, qui affirme vouloir encourager l'élève doué à faire ses propres choix et à les assumer. Cette idée est réitérée alors que la participante ajuste ses attentes dans le travail en fonction des interventions des élèves, lorsque ceux-ci préfèrent écrire le nom du super-héros avant de le dessiner. Bien que ce ne fût pas son plan initial, celle-ci a fait preuve de flexibilité

et a permis aux élèves de choisir l'option qui leur convient, tant que les deux étapes étaient effectuées : dessiner le super-héros et inscrire son nom.

En ce qui a trait à la différenciation des productions, la mobilisation du numérique, l'évaluation continue et la présentation à un auditoire réel jouent un rôle jugé plus accessoire que d'autres pratiques, en ce sens qu'elles apparaissent moins planifiées et orientées vers les besoins de l'élève doué. Ces pratiques semblent faire partie des acquis de l'enseignante participante plutôt que d'avoir fait l'objet d'une réflexion particulière. Alors que l'utilisation des technologies permet d'atteindre des objectifs d'approfondissement, d'enrichissement et de complexité, les aspects d'évaluation continue et d'auditoire réel rendent plus signifiants les apprentissages des élèves, ce qui peut exercer une influence sur leur motivation et leur intérêt face à la tâche.

La différenciation pédagogique portant sur la production prend une place moins importante dans les résultats. Cela peut entre autres être expliqué par l'accent mis sur le processus d'apprentissage et sur la relation entre enseignant et élèves (climat d'apprentissage) dans l'organisation scolaire. L'expérience scolaire des élèves peut aussi avoir été un facteur, puisqu'au moment des observations, ceux-ci étaient au début de leur première année du primaire. De ce fait, ils étaient encore dans la découverte des différentes productions possibles. Un autre aspect pouvant justifier la place laissée à la différenciation des productions est le peu d'espace accordé à cette dimension dans l'ouvrage de Bélanger (2019) lu par la participante. En effet, l'auteure met un accent particulier sur les besoins d'approfondissement et d'enrichissement sous l'angle du contenu et des processus tout en considérant les besoins socio-émotionnels, notamment comblés par la différenciation concernant le climat d'apprentissage. La différenciation concernant les productions est donc peu détaillée dans son livre.

5.6 LA SYNTHÈSE DU CAS

En bref, les différentes pratiques de différenciation concernant l'ensemble des aspects discutés sont étroitement interreliées et ne sont pas traitées de manière étanche. Ainsi, plusieurs pratiques constatées (observées) et déclarées (explicitées) ont semblé répondre au besoin de l'élève doué de diminuer l'ennui en classe, enjeu de taille en ce qui a trait au cheminement des élèves doués (Baudry et al., 2021; Miserez-Caperos et al., 2019), ou encore au besoin d'être reconnu dans son individualité. La connaissance approfondie de l'élève doué de même que le souci de l'inclure et de répondre à ses besoins démontrés par l'enseignante-participante ont probablement favorisé l'établissement et le maintien d'une relation de confiance avec l'élève doué tout en favorisant son inclusion (Bergeron et al., 2011; Rousseau et al., 2015). La différenciation pédagogique reposant sur les besoins des élèves, il s'agit d'une réflexion constante et évolutive au fil des années pour un ajustement continu des pratiques enseignantes en classe. De ce fait, l'émergence des pratiques relatives au portrait de l'élève pourrait constituer une piste intéressante pour différencier son enseignement efficacement auprès d'un élève doué. L'objectif de recherche n'étant pas d'évaluer les pratiques, mais plutôt de décrire les pratiques de différenciation pédagogique constatées (observées) et déclarées (explicitées) d'un enseignant informé sur la douance, il demeure encourageant d'observer plusieurs pratiques mises en place dans le contexte de la classe dite régulière. De surcroît, la participante a indiqué que l'ajout ou l'ajustement de pratiques enseignantes ne lui ont pas paru lourds ou comme une surcharge de travail. Il est probable que la lecture de l'ouvrage de Bélanger (2019) ait eu une influence sur ses pratiques, puisqu'elle a verbalisé, lors de l'entretien, que de s'informer sur la douance lui a permis de mieux comprendre son élève et d'autres élèves rencontrés par le passé. Cela est cohérent avec les grands besoins de formation décrits par de nombreux chercheurs du domaine (Caissie, 2021; Heyder et al., 2018; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Laine et al., 2019, Massé et al., 2017, Troxclair, 2013). Alors que la classe ordinaire voit son hétérogénéité croître, les besoins des élèves doués sont de plus en plus reconnus (MÉES, 2020). Tel que Tomlinson (2004) le nomme, dans une perspective de réussite éducative pour tous, voire d'éducation inclusive,

« tout enfant a droit à un enseignant qui fait tout en son pouvoir pour l'aider à réaliser, à chaque jour, son plein potentiel. » (p. 31).

CONCLUSION GÉNÉRALE

En conclusion de ce mémoire et en guise de rappel de son contenu, les élèves doués se présentent sous des profils variés et ont des besoins fort hétérogènes (Baudry et al., 2020; Caissie, 2021; Lubart, 2005). Malgré leurs capacités et talents, pour reprendre les termes des modèles de Gagné (2009) et Renzulli (2006), ceux-ci rencontrent différents obstacles dans le cadre de leur cheminement scolaire. Il apparaît essentiel de s'attarder à leurs caractéristiques et à leurs besoins afin de mieux soutenir leur potentiel (MÉES, 2020). Globalement et en cohérence avec cette vue d'ensemble, il appert que la prise en compte de ces besoins se traduit par différentes pratiques de différenciation pédagogique mises en place en classe dite ordinaire. La question de recherche qui a été répondue est la suivante : quelles sont les pratiques constatées de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès d'un élève doué (observées), puis explicitées (déclarées) par un enseignant du primaire s'étant informé pour avoir une base de connaissances sur la douance ?

Les principaux concepts ont été définis. D'abord, la notion même de douance a été explicitée en insistant particulièrement sur deux modèles percevant la douance comme un processus développemental et non comme une fin en soi, les modèles de Gagné (2009) et de Renzulli (2006). Le second concept exploré est la différenciation pédagogique, sous l'angle de la classe inclusive. Le dernier concept est celui des pratiques enseignantes, particulièrement en ce qui a trait à la distinction et à l'interaction entre les pratiques déclarées et constatées.

L'objectif de cette recherche qualitative était de décrire les pratiques de différenciation pédagogique au service d'un élève doué. Pour l'atteindre, une étude de cas a

été privilégiée. Lors de la phase de recrutement, une enseignante ayant un élève doué dans sa classe s'est portée volontaire afin de lire l'ouvrage *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif* de Bélanger (2019) en vue d'être informée par rapport à la douance. Cela s'inscrit dans un contexte où des recherches dénoncent les grands besoins de formation des enseignants (Heyder et al., 2018; Laine et al., 2019; Massé et al., 2017; Troxclair, 2013). Par la suite, deux périodes d'enseignement d'environ une heure chacune ont été filmées dans le but d'observer les pratiques dans un contexte le plus réel possible. Certains extraits de ces enregistrements vidéo ont fait l'objet d'une discussion plus approfondie dans le cadre d'un entretien afin d'identifier les intentions de la participante lors de la mise en œuvre de certaines pratiques de différenciation pédagogique. La collecte de la planification écrite de l'enseignante-participante a également bonifié ce portrait des pratiques à la fois constatées et déclarées.

Les données recueillies ont été analysées selon un cadre d'analyse inspiré du modèle de la différenciation pédagogique proposé par Tomlinson (2004). Il y avait donc quatre codes principaux : la différenciation concernant le contenu, concernant les processus, concernant les productions et concernant le climat de classe. Ce cadre a été élaboré par le croisement de plusieurs auteurs s'étant penchés sur les pratiques de différenciation pédagogique au service de la douance (Gentry et al., 2014; Massé, Verret et al., 2020). L'analyse laissait toutefois une place à l'émergence d'une nouvelle catégorie. Ainsi, le visionnement des captures vidéo et l'analyse des données ont fait ressortir certaines pratiques de différenciation pédagogique touchant l'élaboration du portrait de l'élève.

Les principaux résultats obtenus des vidéos et de l'entretien au cours de l'étude se rapportent à trois pratiques de différenciation pédagogique concernant le contenu: complexifier la tâche par le biais de l'interdisciplinarité, offrir des défis réels adaptés au niveau de l'élève doué et proposer des activités d'enrichissement. Ces pratiques étaient cohérentes avec la lecture de l'ouvrage de Bélanger (2019). Le fait d'offrir des défis réels

semblait d'ailleurs particulièrement signifiant, puisque ce besoin est souligné non seulement par la participante, mais aussi par une multitude d'auteurs (Bélanger, 2019; Freiman et Manuel, 2015; Massé, Verret et al., 2020; MÉES, 2020). Par ailleurs, les activités d'enrichissement proposées à l'élève doué par l'enseignante recrutée s'inscrivaient également dans la conception de la douance véhiculée par Renzulli (2006) tout en correspondant au rythme d'apprentissage plus rapide des élèves doués (Bélanger, 2019; Brousseau, 1986; Lagacé-Leblanc et al., 2020).

Relativement aux pratiques de différenciation pédagogique saillantes ciblant les processus, six pratiques ont été mises en œuvre par la participante au service de l'élève doué, mais aussi d'autres élèves composant le groupe-classe : cibler des niveaux de pensée supérieurs, développer des habiletés métacognitives, renforcer l'autonomie des élèves, adapter sa planification aux différents rythmes d'apprentissage, encourager la persévérance et planifier en fonction de la diversité des élèves. Ici, les pratiques de la participante pouvaient pallier l'ennui vécu par plusieurs élèves doués, dont son élève doué. Il s'agit d'une pratique en adéquation avec des recommandations issues de recherches récentes (Baudry et al., 2021; Bergeron et al., 2011; Caissie, 2021; Peine et Coleman, 2010), notamment en se souciant du rythme rapide, de la capacité d'abstraction et en planifiant, tout en considérant les caractéristiques des élèves.

Par rapport aux pratiques de différenciation pédagogique importantes relatives aux productions, quatre pratiques sont ressorties de l'analyse des données : offrir une liberté de choix, mobiliser les habiletés numériques des élèves, évaluer de façon formative et continue et inviter les élèves à présenter à un auditoire réel. De ces pratiques, la liberté de choix semblait particulièrement significative pour l'enseignante afin de répondre aux besoins de son élève doué et d'autres. Plusieurs de ces choix étaient proposés de façon réfléchie, en considérant différents éléments du portrait de la classe. D'autres situations sont plutôt survenues spontanément, montrant du coup une ouverture de la part de l'enseignante.

La dernière composante de Tomlinson (2004), soit la différenciation sous l'angle du climat d'apprentissage, s'est particulièrement illustrée sous quatre pratiques : considérer les intérêts des élèves, soutenir le plaisir d'apprendre, valoriser les réussites et les accomplissements et développer des habiletés de collaboration. Ces différentes pratiques constatées et déclarées témoignaient d'un souci particulier de l'enseignante d'instaurer et de maintenir un climat de classe accueillant et ouvert à la différence. L'ensemble de la classe, dont l'élève doué, est valorisé. Or, pour ce dernier, il s'agit d'une réponse à un besoin fondamental (Baudry et al., 2021; Carrier, 2022; Lagacé-Leblanc et al., 2020; MÉES, 2020).

Au cours de l'analyse des données, il est apparu que l'ensemble des interventions associées aux différentes composantes du modèle de Tomlinson (2004) étaient influencées par une autre pratique enseignante observée et explicitée : élaborer un portrait d'élève évolutif. En effet, une fine connaissance de l'élève doué, de ses caractéristiques, de ses besoins et de ses intérêts semble avoir eu un effet sur les pratiques de différenciation. Cela est particulièrement intéressant lorsque l'on considère le grand éventail de besoins et le peu d'homogénéité des élèves doués (Bélanger, 2019; Brousseau, 1986; Caissie, 2021; Lubart, 2005; Massé, 2020). Le rôle du portrait de l'élève dans les pratiques enseignantes constatées et déclarées a mené à l'ajout de sa propre catégorie au cadre d'analyse (pratiques de différenciation pédagogique concernant le portrait de l'élève).

Bien que les résultats aient été présentés de façon à les segmenter en catégories, il demeure que les différentes pratiques constatées et déclarées sont plutôt des vases communicants, en ce sens qu'une même intervention pouvait parfois toucher plusieurs dimensions. De surcroît, tel que mentionné, les pratiques relatives au portrait de l'élève ont influencé la prise de décision de l'enseignante par rapport aux différentes dimensions. Néanmoins, il est fort intéressant de constater que la grande majorité des pratiques observées sont des mesures universelles mises en œuvre ou rendues disponibles pour l'ensemble des

élèves de la classe et pas seulement pour l'élève doué. À cet égard, on peut même penser à la prise en compte d'un portrait de classe, en plus d'un portrait d'élève.

La figure 8 présente sous une forme visuelle les résultats de l'étude de cas. Les pratiques constatées en interaction avec les pratiques déclarées ont permis d'extraire différentes pratiques de différenciation pédagogique concernant le contenu, les processus, les productions et le climat de classe. Celles-ci découlent notamment d'une fine connaissance de l'élève doué et du groupe-classe par l'enseignante-participante. C'est pour cette raison que les pratiques concernant le portrait de l'élève doué et la prise en compte du portrait de la classe encerclent l'ensemble des autres pratiques. De surcroît, les flèches entre les différentes catégories (contenu, processus, climat, production) visent à représenter le fait qu'une même pratique peut être liée avec différents aspects de la différenciation pédagogique. Par exemple, l'enseignante a planifié des activités permettant d'accéder aux niveaux de pensée supérieurs de la typologie de Bloom (différenciation concernant les processus). Or, elle le fait notamment en proposant des activités d'enrichissement afin d'offrir des défis réels et adaptés (différenciation concernant le contenu).

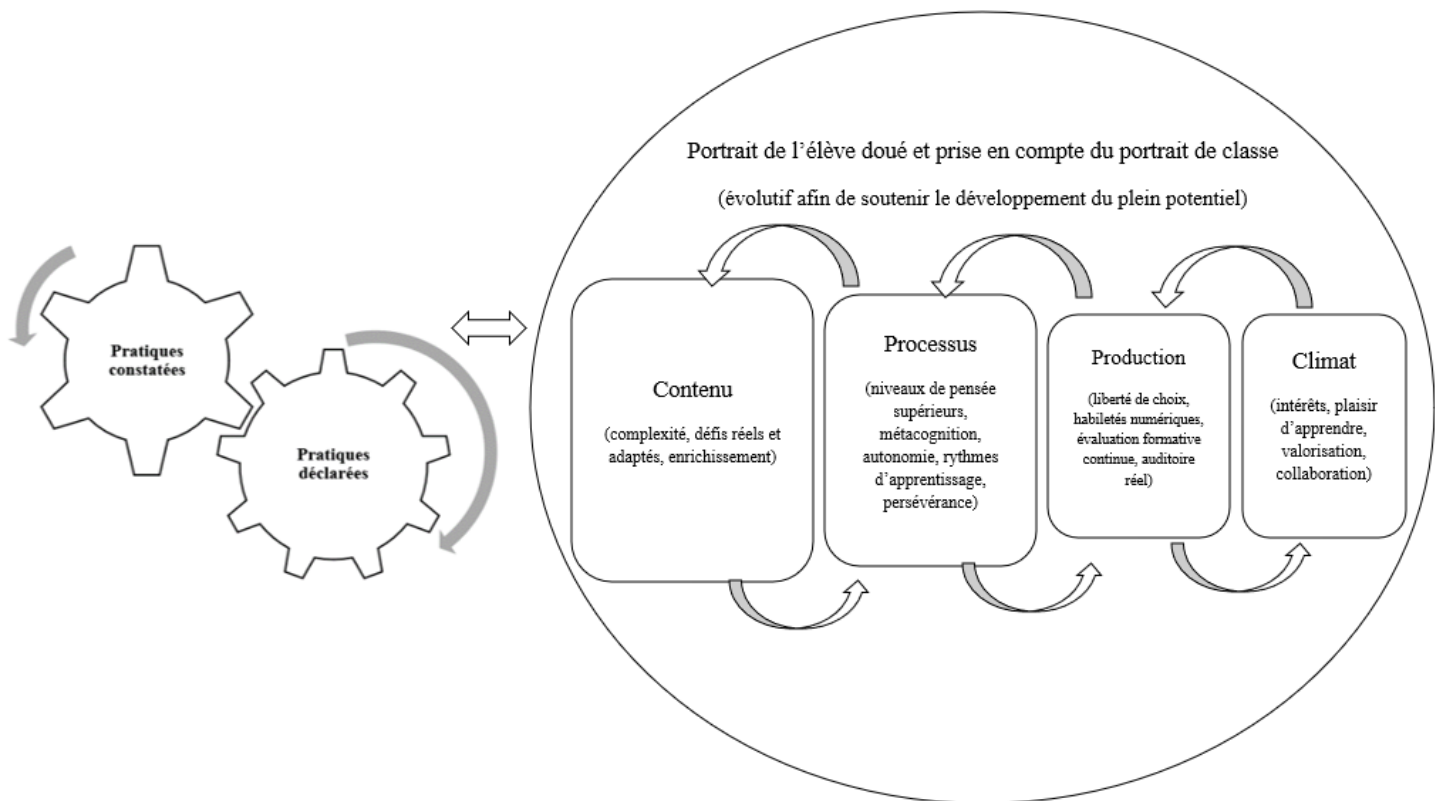


Figure 8. Pratiques constatées et déclarées de différenciation pédagogique au service de la douance

Cette étude comporte certaines limites. D'abord, une limite inhérente au type de recherche choisi, soit l'étude de cas unique, est de ne permettre aucune généralisation des résultats à l'ensemble de la population (Gagnon, 2012). Afin d'atténuer cela, le cas choisi est reproductible dans le temps, c'est-à-dire qu'une situation similaire peut se reproduire dans d'autres milieux et à d'autres moments (Gagnon, 2012).

Une autre limite découle des observations électroniques (basées sur des enregistrements vidéo). Il s'agit de l'effet d'intrusion de l'observateur où le participant et les élèves modifient leur comportement du fait de la présence de la caméra (Dupin de Saint-

André et al., 2010). Bien qu'il soit possible de croire que le projet aurait été vécu indépendamment de l'observation, il est impossible de l'affirmer hors de tout doute. Cela touche également le biais de désirabilité sociale (Dupin de Saint-André et al., 2010), c'est-à-dire la possibilité que la participante ait adapté son discours et ses pratiques dans le but de plaire ou de donner de « bonnes réponses ». Afin de pallier ces limites, un climat d'ouverture et de respect a été mis en place. Par rapport aux enregistrements, l'observation était non participante, limitant l'effet d'intrusion et de désirabilité sociale. L'entretien, quant à lui, a débuté par un rappel de la nature descriptive de l'objectif et du droit de refuser de répondre à toutes les questions.

En ce qui a trait au cas en lui-même, il convient de rappeler que les deux séquences ont eu lieu au cœur d'un même projet et non d'une variété d'expériences, ce qui donne un portrait partiel des pratiques enseignantes. De surcroît, il n'a pas été possible de confirmer l'expérience professionnelle de la participante auprès des élèves doués. Bien que celle-ci rapporte avoir reconnu certains élèves rencontrés au cours de sa carrière dans sa lecture de l'ouvrage de Bélanger, ces derniers n'étaient pas formellement identifiés comme des élèves doués.

Finalement, les données ont fait l'objet d'une triangulation entre trois outils de cueillette de données : les observations, l'entretien semi-dirigé et la planification écrite. De plus, les données ont fait l'objet d'un cocodage et d'un contre-codage avec, puis par la direction de recherche.

Malgré ces limites, cette recherche permet d'ouvrir un nouvel œil sur les pratiques de différenciation pédagogique au service de la douance. Il a été possible de constater que plusieurs pratiques observées étaient mises en place spontanément au fil de l'expérience professionnelle de la participante. Celle-ci l'a d'ailleurs mentionné lors de son entretien alors

qu'elle expliquait qu'elle avait surtout pensé différemment à des activités déjà existantes et que cela ne lui avait pas apparu comme un poids ou une surcharge de travail. Sur le plan scientifique, les résultats de ce mémoire permettent d'approfondir le portrait des pratiques enseignantes de différenciation pédagogique au service des élèves doués. Les pratiques soulevées s'appuient sur une interaction entre les pratiques constatées et déclarées de la participante. Or, peu d'études ne s'étaient penchées sur les pratiques constatées (observées) en contexte de classe ordinaire. Enfin, l'émergence des pratiques concernant le portrait de l'élève est un aspect qu'il serait intéressant d'approfondir. Par ailleurs, dans une perspective sociale, les différentes pratiques soulevées peuvent aisément venir bonifier les pratiques d'autres enseignants œuvrant auprès d'un ou de plusieurs élèves doués, puisque plusieurs d'entre elles peuvent être mises en place pour toute la classe en tant que mesure de flexibilité.

Au-delà de cette recherche, il serait pertinent de mener une étude similaire auprès d'enseignants ayant un ou des élèves doué(s) correspondant à un autre profil, comme un élève manifestant des comportements d'opposition ou une sous-performance. Cela pourrait notamment être abordé par une étude de cas multiple ou dans le cadre d'une étude à visée comparative. Le portrait des pratiques constatées de différenciation pédagogique auprès des élèves doués demeure un angle peu exploité et il importe de s'y attarder. Dans une perspective pratique, les résultats de cette étude identifient l'importance d'avoir une bonne maîtrise des caractéristiques, des forces et des défis de l'élève doué. L'utilisation systématique d'un portrait évolutif de l'élève par les enseignants serait un atout marqué afin de mieux répondre aux besoins des élèves doués. Concrètement, ce portrait peut favoriser et faciliter la prise en compte des intérêts de l'élève doué dans la planification des situations d'enseignement-apprentissage tout en offrant des défis réels et adaptés à ses capacités. L'utilisation d'un plan de travail peut être un outil afin de prendre en compte les besoins de l'ensemble du groupe. D'ailleurs, l'ensemble des pratiques enseignantes constatées et déclarées dans ce projet de recherche s'adresse au groupe en entier et non uniquement à l'élève doué.

ANNEXE I
GRILLE D'OBSERVATION

Section 1 : Identification

Enseignant : _____ Date : _____

Section 2 : Observation

Élément d'observation	Commentaire qualitatif
<i>1. Contenu</i>	
A. Le contenu va au-delà des attentes du niveau.	
B. Les sujets traités sont liés à d'autres sujets ou contenus pédagogiques.	
C. L'expertise de l'enseignant par rapport au sujet est évidente.	
<i>2. Clarté de l'enseignement</i>	
A. L'enseignant communique bien avec les élèves.	
B. La communication non verbale est favorable à l'enseignement.	
C. Les documents et les consignes sont précis et bien imprimés.	
D. L'enseignant emploie des exemples et des illustrations appropriées.	
E. La compréhension des élèves est évidente.	
<i>3. Techniques motivationnelles</i>	
A. L'enseignant est énergique et enthousiaste.	
B. L'enseignant utilise une variété de stratégies afin de stimuler l'intérêt des élèves.	
C. L'enseignant encourage l'enthousiasme et la persévérance des élèves.	
D. Les différents styles d'apprentissage sont considérés.	
<i>4. Techniques pédagogiques (d'enseignement)</i>	
A. L'enseignant utilise des supports visuels pour soutenir son enseignement.	
B. Les techniques pédagogiques sont appropriées au niveau des élèves.	
C. L'enseignant évite les répétitions et les exercices non nécessaires.	
D. L'enseignant prend en compte les connaissances antérieures des élèves afin d'éviter la redondance.	
E. L'enseignant offre des opportunités aux élèves de poser des questions authentiques.	
<i>5. Opportunités d'autodétermination dans les activités chez les élèves</i>	
A. Les choix offerts sont adéquats.	

	B. Lorsque cela est approprié, des activités menées par les élèves sont disponibles.	
	C. Les intérêts individuels des élèves sont pris en compte.	
<i>6. Implication des élèves dans une variété d'expériences</i>		
	A. Les activités sont en lien avec la vie réelle.	
	B. Les activités et les travaux sont variés.	
	C. La résolution de problème et la pensée critique sont encouragées.	
	D. Les discussions, les activités en sous-groupe, les technologies, les sorties scolaires et/ou les centres d'apprentissage sont inclus.	
<i>7. Interactions sociales (enseignant-élèves / élèves-élèves)</i>		
	A. Les interactions sont appropriées aux objectifs d'apprentissage.	
	B. Les activités favorisent le développement social et/ou émotionnel des élèves.	
	C. L'enseignant et les élèves font preuve de respect mutuel.	
	D. Le sens de l'ordre et la promotion de l'autorégulation sont évidents.	
<i>8. Opportunités d'enrichissement autonome (en continuité d'une activité ou sur un sujet d'intérêt personnel)</i>		
	A. L'enseignant encourage l'ouverture en favorisant la créativité et les intérêts personnels.	
	B. Les activités et les travaux sont en lien les unes avec les autres.	
	C. Les activités d'approfondissement sont organisées et porteuses de sens.	
	D. Les élèves sont encouragés à continuer leurs apprentissages sur des sujets d'intérêts et sont soutenus dans cette démarche.	
<i>9. Accent sur un niveau élevé de pensée critique</i>		
	A. L'enseignement inclut des activités favorisant le développement de la pensée critique.	
	B. Les niveaux supérieurs de la taxonomie de Bloom (application, analyse, évaluation, création) sont développés.	
	C. La métacognition est encouragée.	
	D. Le temps réservé aux discussions ouvertes et aux activités d'intégration est suffisant.	
<i>10. Accent sur la créativité</i>		
	A. L'enseignant encourage la prise de risque.	
	B. Les habiletés créatrices (fluence, flexibilité, originalité et élaboration) sont développées.	
	C. L'enseignant modélise des comportements créatifs lorsque cela est approprié.	
<i>11. Planification de l'enseignement en lien avec le programme, le cours et les objectifs</i>		
	A. L'enseignement est planifié avec une certaine flexibilité.	
	B. L'enseignement met l'accent sur la participation des élèves.	
	C. Les besoins différenciés des élèves sont considérés à la planification.	
<i>12. Utilisation appropriée des technologies</i>		
	A. L'enseignement est complété par l'utilisation des technologies	
	B. L'utilisation des technologies favorise le développement des connaissances antérieures des élèves.	

	C. L'enseignant utilise du matériel audiovisuel ou l'informatique lorsqu'il donne ses consignes.	
	D. L'enseignant utilise une variété de ressources technologiques.	
	E. Les élèves ont des opportunités de développer et d'employer leurs aptitudes technologiques.	

Les activités observées avaient lieu [] en petits groupes, [] en grands groupes, [] individuellement.

Forces de l'enseignant :
Commentaires complémentaires :

Référence bibliographique complète :
 Gentry, M., Ayers Paul, K., McIntosh, J., Fugate, C.M, Jen, E. (2014). *Total Cluster Grouping & Differentiation* (2e éd.). Prufrock Press Inc.

ANNEXE II

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

A- Salutations :

Bonjour [...], d'abord, merci de votre collaboration à ce projet de recherche. L'entretien d'aujourd'hui a comme objectif de mettre en mots et d'explicitier certains éléments relevés lors de l'enregistrement. Nous allons regarder des extraits des vidéos qui ont été réalisées dans votre classe, puis nous allons en discuter. En tout temps vous pouvez refuser de répondre à la question. Est-ce que ce fonctionnement vous convient?

B- Extraits :

** Visionnement d'un extrait ciblé

Question 1 :

Comment décririez-vous l'intervention que nous avons vue?

Formulations complémentaires : Pouvez-vous mettre en mots ce que nous avons vu?
Qu'est-ce que vous observez à ce moment?

Question 2 :

À ce moment, quelle était votre intention?

Formulations complémentaires : Quel était votre but lorsque [...]? Que vouliez-vous faire lorsque [...]?

Question 3 :

Avant de [...], quelle était votre réflexion?

Formulation complémentaire : Quels liens faites-vous entre cet extrait et la formation suivie?

[Répéter pour l'ensemble des extraits sélectionnés]

C- Conclusion :

Avant de conclure notre entretien, avez-vous des éléments à ajouter? Je vous remercie de votre ouverture et de votre participation. Bonne journée.

ANNEXE III
CADRE D'ANALYSE

Codes « parents »

Code	Description	Inclusions	Commentaires et exclusions (au besoin)
Portrait d'élève	<p>« L'identification et le classement dépendent des forces/faiblesses et des besoins (ainsi que des diagnostics le cas échéant) de l'élève dans un contexte éducatif particulier. » (Bélanger, 2019, p. 233)</p> <p>« S'ajoute à cela le fait que les variations intra-individuelles, c'est-à-dire entre les différentes capacités cognitives d'une même personne, sont plus importantes chez ceux qui se situent aux extrémités de la courbe normale, ce qui est bien sûr le cas chez les enfants HPI. Ce que cela signifie? Eh bien que chaque enfant doué intellectuellement présente vraiment un profil unique de forces et de faiblesses cognitives. Il est donc impossible de parler « des enfants doués » comme d'un groupe homogène et uniforme. » (Bélanger, 2019, p. 120)</p>	Éléments témoignant d'une connaissance des forces, des besoins et des caractéristiques de l'élève.	Catégorie émergente
Climat	<p>(Cadre conceptuel) « Le dernier axe réfère à l'environnement d'apprentissage et au contexte d'ouverture aux différences. Les relations entre élèves et la relation entre élèves et enseignant font partie intégrante de cet axe. »</p> <p>« La dernière composante du modèle correspond au climat d'apprentissage et à l'environnement d'apprentissage qui permet de prendre en compte les émotions, l'environnement d'apprentissage et les besoins socioaffectifs des élèves. Elle s'appuie sur l'ouverture et l'empathie de l'enseignant qui apprécie la valeur de chaque élève (Sousa et Tomlinson, 2013). Le fondement de cette composante se base sur la</p>	Pistes de différenciation issues de Massé, Verret et al. : liens significatifs avec chacun des élèves, célébration de la diversité et des différences, sensibilisation aux particularités des élèves, climat d'appartenance, sentiment de sécurité, favorisation d'une estime de soi positive, enseignement explicite des comportements attendus et des habiletés sociales.	Codes enfants : collaboration, intérêts, plaisir d'apprendre, valorisation.

	relation positive, progressive et intentionnelle qui lie l'enseignant aux élèves dans un climat d'apprentissage fondé sur le respect et le soutien mutuels.» (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 5)		
Contenu	<p>(Cadre conceptuel) « L'axe des contenus réfère aux notions apprises, au « quoi » de l'apprentissage. Par exemple, les thèmes pourraient être influencés par les intérêts des élèves ou le niveau d'abstraction pourrait être modifié en fonction des capacités de chacun. »</p> <p>« Cette composante concerne ce sur quoi la tâche va porter, c'est-à-dire les intentions pédagogiques déployées dans la situation d'apprentissage. Elle renvoie donc aux compétences et aux connaissances que les élèves doivent développer selon le programme de formation, aux informations et aux faits qui sont présentés, au matériel didactique qui soutient la tâche ainsi qu'au niveau de complexité ou de difficulté planifié. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 4)</p>	Pistes de différenciation issues de Massé, Verret et al. : abstraction, complexité, variété des sujets, étude de techniques ou de méthodes, étude de personnages ayant un talent particulier.	Codes enfants : approfondissement, complexité.
Processus	<p>(Cadre conceptuel) « Le second axe réfère à la façon dont chaque élève apprend. Il touche donc aux approches préconisées et aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage. »</p> <p>« Cette composante réfère aux interventions sur le « comment » de la tâche. Elle correspond aux possibilités qu'ont les apprenants de comprendre le contenu à partir de cheminements différents, ce qui repose, entre autres, sur les diverses manières d'apprendre des élèves ainsi que sur les stratégies employées par l'enseignant pour faire apprendre (types d'activités, questions posées, etc.). On peut notamment lier les stratégies d'apprentissage à ce que feront les élèves pour recevoir l'information, construire</p>	Pistes de différenciation issues de Massé, Verret et al. : centres d'apprentissage, utilisation de technologies, variation des regroupements d'élèves, planification flexible, niveaux de pensée plus élevés (Bloom), ouverture et créativité, apprentissage par problème, découverte, raisonnement ou stratégies métacognitives, rythme de présentation.	Codes enfants : évaluation continue, niveaux de pensée, persévérance, planification flexible, rythme.

	leur compréhension et raffiner leurs compétences (Tomlinson et McTighe, 2010). Les processus incluent également les modalités d'organisation de la tâche qui comprennent notamment la manière dont on organise le déroulement des apprentissages, l'aménagement des lieux, la flexibilité des regroupements d'élèves ainsi que la gestion des ressources matérielles. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 4)		
Production	(Cadre conceptuel) « Il s'agit ici de différencier les différents résultats possibles de la tâche, la façon dont les élèves témoignent de leur compréhension. » « Les productions sont les résultats de la tâche, c'est-à-dire les différentes modalités permettant aux élèves de faire la démonstration de leurs apprentissages et des compétences développées ainsi que les façons de les communiquer ou les outils de démonstration. Dans une perspective de différenciation pédagogique, les élèves peuvent faire des choix sur les moyens, les rythmes de communication et les modalités d'évaluation. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 4)	Pistes de différenciation issues de Massé, Verret et al. : ajustement des attentes, liberté de choix, problèmes réels, produits réels, auditoire réel, transformation, autoévaluation.	Codes enfants : auditoire réel, liberté de choix, technologies

Codes « enfants »

Code (parent)	Description	Inclusion
Collaboration (Climat)	« Les interactions sont appropriées aux objectifs d'apprentissage. Les activités favorisent le développement social et/ou émotionnel des élèves. L'enseignant et les élèves font preuve de respect mutuel. » (Gentry et al., 2014)	
Intérêts (Climat)	« L'intérêt a un contenu précis, toujours lié à un sujet, à une tâche ou à une activité. Ensuite, c'est une force directrice capable d'inciter l'élève à s'engager dans des domaines d'activité où il poursuivra des buts élevés et manifestera un haut degré de motivation. [...] L'intérêt est un état affectif consécutif à des stimuli produits par le milieu, s'il est suscité par les situations d'apprentissage, tandis que s'il est personnel, il provient des préférences relativement stables de l'élève. » (Archambault et Chouinard, 2016, p. 171)	

Plaisir d'apprendre (Climat)	<p>« Soutenir le plaisir d'apprendre des élèves, par la proposition de situations d'enseignement et d'apprentissage stimulantes et signifiantes, contribue à leur développement intégral. En donnant ainsi du sens aux apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant maintient chez l'élève l'envie d'apprendre, qui représente la clé de voûte de sa réussite éducative. (MÉQ, 2020, p. 64)</p> <p>Pour entretenir le plaisir d'apprendre et la curiosité des élèves, il met en relation les apprentissages à effectuer avec des éléments de leur vécu et leurs référents culturels. Une autre manière de donner du sens aux apprentissages est de permettre à l'élève de réfléchir à la satisfaction que lui procurera la réussite de ces apprentissages au regard de son projet scolaire ou de son projet professionnel (Develay, 1994). Par ailleurs, il revient à l'ensemble des personnes qui assument des responsabilités auprès des élèves de les amener à développer un sentiment d'appartenance à l'école et de valoriser l'apprentissage. » (MÉQ, 2020, p. 64)</p>	
Valorisation (Climat)	<p>« L'enseignant participe à la construction d'une estime de soi réaliste et positive en fournissant de la rétroaction à l'élève sur ses forces et ses limites, en prévoyant des activités lui permettant de découvrir ses intérêts et ses talents ainsi qu'en manifestant de l'acceptation à l'élève. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 17)</p> <p>(Problématique) « Les besoins de reconnaissance et de valorisation feraient partie des préoccupations (Lagacé-Leblanc et al., 2020; MÉQ, 2020). En effet, la douance ne pallie pas l'anxiété, la crainte de l'échec et le désir de réussite (Brousseau, 1986). De surcroît, on reconnaît souvent une sensibilité chez les enfants concernés, à tel point que leurs perceptions seraient grandement influencées par celles de leur entourage (Lagacé-Leblanc et al., 2020). »</p> <p>« Encourager la réussite en la valorisant de diverses façons. » (Bélanger, 2019, p. 207)</p>	
Enrichissement (Contenu)	<p>« Renzulli Type I Enrichment consists of exploratory activities designed to expose students to a variety of topics and areas of study not ordinarily covered in the regular curriculum. » (Gentry et al., 2014, p. 62)</p>	

	« L'enrichissement rassemble les interventions qui visent à approfondir, à complexifier, à connecter et à diversifier le programme d'études au-delà du programme général de formation. L'objectif est d'offrir à l'élève doué intellectuellement des situations d'apprentissage et d'évaluation dont le niveau de difficulté lui permet de relever de réels défis en regard de ses capacités et de son potentiel plus élevé que la moyenne. » (Bélanger, 2019, p. 199)	
Complexité (Contenu)	« Les contenus présentés apportent un élément de défi aux élèves et sont appropriés pour leur niveau de développement. Elles impliquent des relations entre plusieurs éléments ou champs de connaissance. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 6) « Offrir des tâches enrichies, plus complexes et plus abstraites dont le niveau de difficulté lui permet de relever de réels défis en regard de ses capacités et de son potentiel plus élevé que la moyenne. » (Bélanger, 2019, p. 251)	Éléments d'interdisciplinarité
Évaluation continue (Processus)	(Cadre conceptuel) « Tomlinson (2004) identifie des principes de base de la différenciation pédagogique. [...] Dans cet esprit, selon elle, selon elle, l'évaluation formative est constante et permet de réguler la progression des élèves. »	
Niveaux de pensée (Processus)	« Il s'agit d'élever le niveau de pensée demandé par certaines activités d'apprentissage, c'est-à-dire de dépasser les niveaux de connaissances et d'application afin de viser davantage les niveaux d'analyse, de synthèse et d'évaluation ou une pensée critique. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 10)	Réfère à la typologie de Bloom Inclut métacognition
Métacognition (Niveaux de pensée)	« Lors d'une activité, on incite les élèves à objectiver les stratégies utilisées, à les critiquer et à les améliorer. Il s'agit aussi d'activités pour favoriser le développement de stratégies de raisonnement, de la logique, de la pensée critique, etc. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 11) « Metacognitive Knowledge involves knowledge about cognition in general as well as awareness of and knowledge about one's own cognition (Pintrich, this issue). » (Krathwohl, 2002, p. 214) « Understanding how students think, helping them to understand their own thinking, and recognizing that students think differently from each other provides a solid foundation for cognitive growth and student achievement. By talking with kids about how they solved a problem and helping them	Ce code est un code enfant du code « niveaux de pensée », lui-même code enfant du code « processus »

	<p>understand their thinking processes, we help them solve future problems. [...] There are many ways to understand and to solve problems, and if we are to develop a generation of students who can think, then we need to encourage thinking and thinking about thinking. » (Gentry et al., 2014, p. 188)</p> <p>« Pour répondre à ce besoin [de développer leur sens de l’initiative, leur conscience de leurs propres processus cognitifs ainsi que leurs capacités à prendre des risques, à approfondir leurs domaines de curiosité et d’intérêt, à s’autoévaluer et à utiliser leur temps de façon productive], on utilise les pratiques éducatives qui visent le développement de l’autonomie et de la métacognition, et ce, de manière plus précoce et approfondie que ce qui est habituellement le cas en classe régulière. » (Bélanger, 2019, p. 199)</p> <p>« Agir de façon métacognitive, c'est essentiellement prendre conscience de sa manière d'apprendre et exercer un contrôle sur celle-ci. » (Portelance, 2002, p. 1)</p>	
Planification flexible (Processus)	« Il s’agit de planifier la diversité. Une fois les dénominateurs communs relevés (activités en grand groupe, activités obligatoires pour tous, périodes des spécialistes), l’enseignant détermine les activités qui constitueront de la récupération ou de l’enrichissement selon les besoins des élèves. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 9)	
Rythme (Processus)	<p>« Les élèves ont la possibilité de progresser à leur propre rythme d’apprentissage, c’est-à-dire qu’ils voient de façon accélérée les contenus pour lesquels ils démontrent de la facilité et disposent de temps pour approfondir les activités qui les intéressent. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 11)</p> <p>« Les élèves doués intellectuellement ont besoin d’un rythme d’apprentissage plus rapide, c’est-à-dire de pouvoir a) apprendre des concepts avancés plus tôt dans leur parcours scolaire et b) avancer plus rapidement dans la matière tout en la condensant pour c) éliminer les nombreuses répétitions qui surviennent tout au long du parcours régulier. » (Bélanger, 2019, p. 197)</p> <p>« Accélérer le rythme d’apprentissage afin de libérer du temps pour les activités d’enrichissement et favoriser le développement de l’autonomie. » (Bélanger, 2019, p. 250)</p>	

<p>Persévérance (Processus)</p>	<p>« Ce n'est parfois qu'à la toute fin de l'adolescence et, plus souvent, au courant de la vie adulte, que 1 à 3% de la population persévéra suffisamment pour transformer un talent en une expertise reconnue dans un domaine d'intérêt spécifique. » (Bélanger, 2019, p. 85)</p> <p>« [Comme ingrédient nécessaire au développement du talent, il faut notamment] des efforts, du travail, de la pratique et beaucoup de persévérance! C'est-à-dire qu'il faut un niveau d'engagement et de motivation de plus en plus élevé pour continuer d'améliorer ses compétences au fur et à mesure que le niveau de défi augmente. » (Bélanger, 2019, p. 88)</p>	
<p>Auditoire réel (Production)</p>	<p>« Les productions sont présentées à un auditoire réel : autres élèves de la classe, autres élèves de l'école, parents, membres de la communauté, etc. Les élèves présentent l'information en tenant compte des particularités de l'auditoire. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 13)</p>	
<p>Liberté de choix (Production)</p>	<p>« Les élèves ont la possibilité de choisir le sujet d'un travail, la méthode de réalisation, le type de produit ou le type d'évaluation. » (Massé, Martineau-Crête et al., 2020, p. 12)</p>	
<p>Technologies (Production)</p>	<p>« La transformation de l'école, qui découle, entre autres, d'un contexte social en pleine mutation technologique, suppose l'adoption, de la part des enseignantes et des enseignants, d'une posture critique et avisée au regard de l'utilisation des outils numériques en contexte scolaire. Cette posture les conduit à choisir les outils qui peuvent contribuer à l'élargissement et à l'enrichissement des apprentissages. Chez ses élèves, l'enseignante ou l'enseignant encourage une utilisation créative et appropriée des outils technologiques en les sensibilisant notamment à la pertinence des sources, aux notions de confidentialité et de consentement de même qu'aux répercussions de l'utilisation de ces outils sur les relations sociales et la santé psychologique et physique. » (MÉQ, 2020, p. 78)</p>	

ANNEXE IV

PLANIFICATION ÉCRITE DE L'ENSEIGNANTE-PARTICIPANTE



Projet Super-héros



Amorce : (30 min.)

- Suite à la lecture des livres d'Élise Gravel (Super-Dudu, Super-Popol, etc.), réactiver les connaissances des élèves sur les super-héros. (10 minutes)
- Demander aux élèves s'ils peuvent faire une description physique d'un personnage (image proposée) en donnant une rétroaction immédiate s'il ne s'agit pas d'une description physique (ce que je peux voir avec mes yeux). (+/- 20 minutes)

Atelier création (arts plastiques) : (30 -45 min.)

- Présenter l'artiste Isabelle Kessedjian et sa technique de création de personnages. (10 minutes)
- Proposer aux élèves de réaliser le dessin de leur super-héros à la manière de cette artiste en dessin dirigé. (environ 30 min.)
- Insister sur l'importance des détails qu'ils devront ajouter à leur dessin pour faciliter le moment d'écriture. (environ 5 min.)

Mon atelier d'écriture (60 min.)

1. Présenter l'intention du projet d'écriture.
2. Présenter le texte modèle (feuilles imprimées)
3. Lire les consignes du projet d'écriture en groupe.
4. Faire repérer dans le texte modèle les éléments de description physique.
5. Former des équipes de 2 et inviter les élèves à retrouver le personnage décrit par leur pair parmi les œuvres réalisées précédemment.

Prolongements (temps indéterminé, selon l'intérêt et la motivation de l'élève)

- Proposer aux élèves de dessiner leur personnage à l'aide d'un logiciel créatif (comic book maker)
- Inviter les élèves plus motivés à recréer leur histoire à l'aide de ce même logiciel (comic book maker) afin de réutiliser l'histoire lors des ateliers de français.
-

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Altet, M. (2002) Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M., Bru, M. et Blanchard-Laville, C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. L'Harmattan.
- Anadon, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anderson, L. et Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn and Bacon.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e édition). Gaëtan Morin éditeur.
- Archambault Jr., F. X., Westberg, K. L., Brown S. W., Hallmark, B. W., Emmons, C. L. et Zhang, W. (1993). *Regular Classroom Practices with Gifted Students: Results of a National Survey of Classroom Teachers*. Research Monograph 93102. <https://ezproxy.uqar.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED379845&lang=fr&site=ehost-live&scope=site>
- Bailey, P. (2023). *Factors that shaped differentiation for gifted students in one elementary classroom* [thèse de doctorat]. University of Alabama.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>.
- Barlatier, P. J. (2018). Les études de cas. Dans F. Chevalier, L. Martin Cloutier et N. Mitev (dir.) *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 133-146). Éditions EMS.

- Baudry, C., Massé, L., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Primeau, V., Marineau-Crête, I., Couture, C., Nadeau, M.-F. et Bégin, J.-Y. (2021). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *McGill Journal of Education*, 56(2), 179-200.
- Bélangier, M. (2019). *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*. Midi trente éditions.
- Belzic, C. (2022). *Teachers' perceptions of differentiated instruction for gifted students in the middle school general classroom* [thèse de doctorat]. Walden University.
- Benbasat, I., Goldstein, D.K. et Mead, M. (1983). The case research strategy in studies of information systems. *MIS Quarterly*, 11(3), 369-386.
- Bergeron L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
<https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Berthelot, J. (1987). *L'école de son rang*. Centrale de l'enseignement du Québec.
- Brevik, L. M., Gunnulfsen, A. E. et Renzulli, J. S. (2018). Student teachers' practice and experience with differentiated instruction for students with higher learning potential. *Teaching and Teacher Education*, 71, 34-45.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.003>
- Brousseau, P. (1986). *Exploration des principales facettes liées à la douance* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum.
<https://depositum.uqat.ca/id/eprint/333/>
- Caissie, C. (2021). *Le point de vue d'adolescents doués québécois sur leur vécu scolaire : une recherche descriptive interprétative* [mémoire de maîtrise], Université de Montréal. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25702/Caissie_Caroline_2021_memoire.pdf?sequence=4
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812.

- Caron, J., Jolicoeur, E., Sénéchal, M., Roussin, C., Gagnon-Tremblay, A. et Harvey, C. (2022). La démarche collaborative d'observation et de consignation des données. *InspirAction*, 5, 21-27.
- Carrier, M.-L. (2022). *Les perceptions de sept adolescentes et adolescents présentant une douance sur leur expérience au programme de pleine conscience Apprendre à respirer en regard de leur bien-être* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/2079>
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3–11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Collerette, P. (1997). L'étude de cas au service de la recherche. *Recherche en soins infirmiers*, 50, 81-88.
- Dai, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1514-1527. <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Dehon, A. et Derobertmeasure, A. (2015). Entre pratiques effectives et pratiques déclarées : un cadre d'analyse. *Éducation et formation*, e-33, 26-35.
- Dinçer, S. (2019). Investigation of the Gifted Education Self-Efficacy of Teachers Work with Gifted Students. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(3), 167-174.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Freiman, V. et Manuel, D. (2015). Encadrement des élèves doués et talentueux en mathématiques : comment développer leur plein potentiel? *Revue de l'Université de Moncton*, 46(1-2), 135-172. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039035ar>

- Fortin, M.-F. (dir.) (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation
- Gagné, F. (2009). *Construire les talents à partir de la douance : bref survol du MDDT 2.0*. <http://hautpotentielquebec.org/ressources/MDDT-FR-Survol1-Copy.pdf>
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: a best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281-295. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Gagné, F. (2018). Academic talent development : Theory and best practices. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 163–183). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Gilson, M., et Lee, L. (2023). Cultivating a Learning Environment to Support Diverse Gifted Students. *Gifted Child Today*, 46(4), 235-249. <https://doi.org/10.1177/10762175231186454>
- Gingras-Lacroix, G. (2019). *Les pratiques enseignantes déclarées par les professeurs et les chargés de cours en contexte de classe incluant des étudiants autochtones universitaires* [mémoire de maîtrise, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue]. Depositum. <https://depositum.uqat.ca/id/eprint/804/>
- Gagnon, Y.C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gentry, M., Ayers Paul, K., McIntosh, J., Fugate, C.M, Jen, E. (2014). *Total Cluster Grouping & Differentiation* (2e éd.). Prufrock Press Inc.
- Girouard-Gagné, M. et Paré, M. (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité : une question de compétence en gestion de classe? *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation, Hors série*, 10-19.

- Heyder, A., Bergold, S. et Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*. De Boeck.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle : une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués? *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1021027ar>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L., Baudry, C., Begin, J. Y., Couture, C., Courtinat-Camps, A., Capdevielle, V., Verret, C. et Nadeau, M. F. (2020). Regards d'enseignants québécois sur les élèves doués : points de vue diversifiés. *Canadian Journal of Education*, 43(4), 1160-1195.
- Laine, S., Hotulainen, R. et Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Laliberté, C. (2015). *Les perceptions d'adolescents à haut potentiel intellectuel à l'égard des pratiques d'enseignement en milieu défavorisé* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Sémaphore. <http://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1178/>
- Lassila, E., Hyry-Beihammer, E., Kizkapan, O., Rocena, A. et Sumida, M. (2023). Giftedness in inclusive classrooms: A cross-cultural examination of pre-service teachers' thinking in Finland, Austria, Turkey, the Philippines and Japan. *Gifted Child Quarterly*, 67(4), 306-324. <https://doi.org/10.1177/00169862231183652>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.
- Leroux, M., Fontaine, S., Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et profession*, 23(3), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.280>

- Letscher, S., Jolicoeur, E., Point, M., Milot, É., Beaupré, P. et Julien-Gauthier, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 1-26. <https://doi.org/10.7202/1067531ar>
- Lewis, K. D. et Boswell, C. (2020). Perceived challenges for rural gifted education. *Gifted Child Today*, 43(3), 184-198. <https://doi.org/10.1177/1076217520915742>
- Lubart, T. (2005). *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Boréal.
- Marcel, J. F. et Merini, C. (2012). De la dynamique sociale des pratiques enseignantes. Dans M. Altet, M. Bru et C. Blanchard-Laville (dir.), *Observer les pratiques enseignantes* (p. 75-99). L'Harmattan.
- Maubant, P. (2007). Sens et usages de l'analyse des pratiques d'enseignement : entre conseil et accompagnement réflexif des enseignants en formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 18, 39-48.
- Massé, L. (2020). *Les principales conceptions de la douance* [notes de cours]. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Baudry, C., Couture, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Bégin, J.-Y., Touzin, C., Grenier, J., Lemyre, M., Leblanc, J. L. et Martineau-Crête, I. (2017). *Portrait des attitudes et des pratiques des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves doués, Rapport provincial, Préscolaire et primaire*.
- Massé, L., Baudry, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Pearson, J., Geoffroy, N., Grenier, J. et Touzin, C. (2020). *Qui sont les élèves doués?* [notes de cours]. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Couture, C., Baudry, C., Verret, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y. et Lagacé-Leblanc, J. (2019, 6 déc.). *Portrait des attitudes et des pratiques des enseignants québécois concernant l'inclusion scolaire des élèves doués* [résumé de la communication orale]. Regards sur les élèves doués, Montréal, Québec. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC1041/O0001902162_B1_6_Masse_Portrait.pdf

- Massé, L., Martineau-Crête, I., Verret, C. et Grenier, J. (2020). *Comment utiliser le modèle de classification de Bloom pour enrichir les activités offertes aux élèves doués?* [notes de cours]. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Verret, C., Baudry, C., Geoffroy, N., Grenier, J. et Touzin, C. (2020). *Comment différencier l'enseignement pour mieux répondre aux besoins éducatifs des élèves doués?* [notes de cours]. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Verret, C., et Chambers, J. (2023). Comment répondre aux besoins éducatifs des élèves doués dans ma classe? *Vivre le primaire*, 47-49.
- Maubant, P., Routhier, S., Oliveira, A. A., Lenoir, Y., Lisée, V. et Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Miedijensky, S. (2018). Learning Environment for the Gifted - What Do Outstanding Teachers of the Gifted Think? *Gifted Education International*, 34(3), 222-244.
<http://dx.doi.org.ezproxy.uqar.ca/10.1177/0261429417754204>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1985). *Les élèves doués et talentueux à l'école : état et développement*. Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfe_q/differenciation-pedago.pdf
- Miserez-Caperos, C., Gerber, P.-Y. et Schertenleib, G.-A. (2019). Parcours de scolarisation de trois élèves HP : vécus et perceptions des élèves, leurs parents et enseignants. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 76-95.
- Missett, T. et McCormick, K. (2014). Conception of giftedness. Dans J. A. Plucker et C. M. Callihan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education : What the research says* (2e éd., p. 145-162). Prufrock.
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, 51(2), 745-769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Moldoveanu, M. et Grenier, N. (2020). Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation. *Formation et profession*, 28(1), 20–36.
- Morris, S. (2023). *Best practices for addressing the needs of gifted students* [thèse de doctorat]. Concordia University.
- Nicholas, M., Skourdombis, A. et Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154-172. <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36.
- Paré, M. et Trépanier, N. S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire : Mieux définir pour mieux intervenir Dans N. Rousseau (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 233-256). Presses de l'Université du Québec.

- Parent, G. et Paquet, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718. <https://doi.org/10.7202/031763ar>
- Peine, M. et Coleman, L. (2010). The Phenomenon of Waiting in Class. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 220-244. <https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ910193>
- Perrenoud, P. (2016). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (7^e éd.). ESF éditeur.
- Polyzopoulou, K., Gari, A., Kokaridas, D. et Patsiaouras, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in Greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02033>
- Portelance, L. et Ouellet, G. (2004). Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 67-99. <https://doi.org/10.7202/010644ar>
- Prud'homme, L. et Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Revue pédagogique HEP Vaud*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R. (2017). *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Renzulli, J. (2006). Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent? *Bulletin de psychologie*, 485(5), 463-468. <http://dx.doi.org/10.3917/bupsy.485.0463>
- Renzulli, J. S. et Reis, S. M. (2018). The Tree-Ring conception of giftedness. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 163-183). American Psychological Association.
- Rousseau, N., Prud'homme, L., et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.). *La*

- pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3^e éd., p. 5-48). Presses de l'Université du Québec.
- Sattler, J.M. (2018). *Resource guide to accompany assessment of children: Cognition foundations and applications* (6^e éd.). Jerome M. Sattler Publisher.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Sage Publications.
- Szymanski, A., Croft, L. et Godor, B. (2018). Determining attitudes toward ability: A new tool for new understanding. *Journal of Advanced Academics*, 29(1), 29-55.
- Tomlinson, C.A. (2004). *La classe différenciée*. Éditions de la Chenelière inc.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimjoin, K., Conover, L.A. et Reynolds, T. (2003). Differentiation Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J. et Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Vilatte, J. C. (2007) L'entretien comme outil d'évaluation. *Laboratoire Culture et communication*, Université d'Avignon, 41-42.
- Wiley, K. R. (2020). The social and emotional world of gifted students: Moving beyond the label. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1528-1541. <https://doi.org/10.1002/pits.22340>
- Yin, R. K. (1981). The Case Study as a Serious Research Strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 3(1), 97-114. <https://doi-org.ezproxy.uqar.ca/10.1177%2F107554708100300106>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : design and methods* (4^e éd.). Sage Publications.

Yuen, M., Chan, S., Chan, C., Fung, D. C. L., Cheung, W. M., Kwan, T. et Leung, F. K. S. (2018). Differentiation in key learning areas for gifted students in regular classes: A project for primary school teachers in Hong Kong. *Gifted Education International*, 34(1), 36-46. <http://dx.doi.org/10.1177/0261429416649047>

