

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

CATHERINE DOUCET

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT DÉCLARÉES MISES EN ŒUVRE AUPRÈS D'ÉLÈVES
IDENTIFIÉS COMME ÉTANT À HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL PAR LEURS
ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

NOVEMBRE 2015

Remerciements

Tout au long de la maîtrise, j'ai vécu des situations qui m'ont parfois menée vers un sentiment de découragement, car concilier le travail, les études et la vie de couple n'est pas toujours de tout repos. De même, ce projet m'a transformé et m'a permis de porter un regard différent sur l'éducation et sur les objectifs qui doivent la sous-tendre. Je veux donc prendre le temps de remercier tous ceux qui m'ont encouragée à poursuivre cette recherche et qui m'ont permis de me questionner sur le domaine dans lequel j'évolue depuis ma tendre enfance.

Tout d'abord, je veux remercier les enseignants qui ont accepté de participer à mon projet de recherche. Merci à ces douze personnes exceptionnelles qui m'ont permis d'en apprendre davantage sur les pratiques d'enseignement mises en place au secondaire. Sans vous, cette recherche n'aurait pas abouti.

Ensuite, je veux remercier sincèrement ma directrice de recherche, Stéphanie Demers, sans qui je n'aurais pas pu mener ce projet à terme. Merci de ton soutien, de tes conseils, de tes encouragements, de ton enthousiasme quant au sujet de recherche, de ta confiance en moi et de ton aide dans tous les aspects de la recherche, mais également de ceux de l'enseignement de l'univers social au secondaire. Tu as été un mentor formidable et je ne regrette aucunement de t'avoir choisi dès le départ. Tes questionnements et les lectures que tu m'as proposées m'ont fait grandir et ont grandement amélioré ce projet de recherche.

Je veux aussi remercier mon conjoint, Charles Mercier, qui est passé par la maîtrise avant moi et qui a su m'encourager dans les moments plus ardues. Merci, Charles, d'avoir trouvé les mots pour me donner le petit coup de pouce qui me manquait parfois pour mettre du temps dans ce travail de longue haleine. Tu n'as jamais cessé de m'encourager et de me

soutenir malgré mes élans de frustrations et je te remercie pour ta patience sans bornes. Merci également pour ton soutien technique lors de la mise en page de cette recherche. Tu as été d'une aide précieuse. Sans toi, je ne sais pas si je serais arrivée au même résultat. Il y a donc une petite partie de toi dans ce mémoire.

Merci également à mes parents de m'avoir soutenu au cours de ce projet dans mes moments un peu plus difficiles et de m'avoir posé pleins de questions quant à mon sujet de recherche. Cela m'a permis de me familiariser avec celui-ci et de le vulgariser plus facilement.

Finalement, je veux remercier mon groupe d'amies de la maîtrise. Nous avons toutes commencé ce projet ensemble, mais certaines ont pris des parcours différents pendant que je poursuivais sur la voie de l'obtention de ce diplôme d'études supérieures. Nous sommes tout de même demeurées en contact et chaque fois que nous nous voyions, vous m'avez encouragée à continuer et vous me posiez des questions tout en me permettant d'élaborer mon projet et en le clarifiant de plus en plus. Merci à vous, Ginette, Anne, Marie-Ève, Judith et Camille d'être encore dans ma vie et de me permettre de lâcher mon fou une fois de temps en temps avec vous. Vous m'êtes très précieuses!

Table des matières

Remerciements	ii
Table des matières	iv
Listes des figures	viii
Liste des tableaux	ix
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE	1
La réussite pour tous	2
Le paradoxe des élèves à haut potentiel intellectuel.....	3
Les élèves à haut potentiel intellectuel dans les écoles secondaires.....	5
Les enseignants et les élèves à haut potentiel intellectuel	7
L'inclusion scolaire.....	11
Les pratiques inclusives et les enseignants	13
Les pratiques inclusives : sont-elles utilisées pour les élèves à haut potentiel intellectuel?	
.....	14
La situation au Québec.....	15
Pertinence de conduire cette recherche.....	16
Question et objectifs de recherche	19
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	20
Les élèves à haut potentiel intellectuel	21
La caractéristique principale	22
Les différentes définitions.....	23
L'enseignement bénéfique aux élèves à haut potentiel intellectuel.....	26
Le rôle des enseignants	26
Leurs besoins scolaires.....	27
Conceptualisation de l'élève à haut potentiel intellectuel	30
Conceptualisation des besoins scolaires	31
Pratiques d'enseignement	33
Les pratiques d'enseignement : l'élève pris en compte	33

Pratiques d'enseignement inclusives	34
Quatre plans de différenciation pédagogique.....	37
La planification	41
Mise en œuvre de la différenciation pédagogique	43
Synthèse : pratiques d'enseignement	44
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE	47
Le type de recherche	48
La collecte de données	49
Échantillon	49
L'entrevue semi-dirigée	51
Traitement des données	54
Limites de la recherche	59
Critères de scientificité	60
Éthique	61
CHAPITRE IV ANALYSE DES RÉSULTATS	63
Caractéristiques des participants.....	64
Caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel, telles qu'identifiées par les enseignants.....	67
Caractéristiques intellectuelles.....	67
Caractéristiques comportementales.....	68
La « performance »	69
Haut potentiel intellectuel ou talent	70
Origine du potentiel intellectuel.....	71
Sur le plan social	72
Besoins scolaires identifiés par les enseignants.....	75
Défis	75
Reconnaissance sociale	76
Profondeur et complexité	77
Prise en compte des intérêts	78

Interactions intellectuelles.....	78
Besoin de stimulation.....	79
Contraintes	81
Contraintes externes	81
Manque de connaissances	82
Pratiques d'enseignement	83
Trois phases.....	84
Que proposent les enseignants pour répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves HPI?	91
Rien de plus.....	91
En faire davantage.....	91
Classes spéciales	92
CHAPITRE V DISCUSSION	94
Caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel.....	95
Les caractéristiques intellectuelles	96
Comportements	99
Excellence à l'école.....	101
Haut potentiel intellectuel ou talent	102
Sur le plan social	103
Besoins scolaires des élèves à haut potentiel intellectuel	105
Défis et profondeur	105
Prise en compte des intérêts des élèves.....	106
Besoin de stimulation.....	106
Reconnaissance sociale	107
Contraintes	108
Contraintes structurelles.....	108
Manque de connaissances	109
Pratiques d'enseignement	110
Trois phases.....	110

Sur le plan des contenus.....	111
Sur les plans des processus et des productions	111
Sur le plan des structures.....	112
Comment répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel?	113
Poursuivre dans cette voie.....	113
En faire davantage.....	114
Classes spéciales	115
CHAPITRE VI CONCLUSION.....	118
Résumé.....	119
Contributions de la recherche	121
Sur le plan de la formation initiale et continue des enseignants	121
Sur le plan de la structure scolaire	123
Sur le plan social	124
Recherches futures	124
APPENDICE A SCHÉMA D'ENTREVUE	127
APPENDICE B TEACHER OBSERVATION FORM.....	130
APPENDICE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES DIRECTIONS ...	132
APPENDICE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS	137
RÉFÉRENCES	143

Listes des figures

Figure 1 : Résumé de la problématique.....	18
Figure 2 : Caractéristiques et besoins des élèves HPI.....	32
Figure 3 : Caractéristiques des pratiques d'enseignement.....	46
Figure 4 : Schéma de la collecte des données.....	59

Liste des tableaux

Tableau 1 Catégories de différenciation pédagogique élaborées par Caron (2008).....	43
Tableau 2 Caractéristiques des participants aux entrevues	51
Tableau 3 Codification utilisée pour l'analyse.....	57
Tableau 4 Caractéristiques de l'échantillon	65
Tableau 5 Caractéristiques identifiées par des enseignants du secondaire.....	74
Tableau 6 Besoins scolaires identifiés par des enseignants.....	80
Tableau 7 Contraintes identifiées par des enseignants	83
Tableau 8 Pratiques d'enseignement identifiées par des enseignants.....	89
Tableau 9 Propositions faites par des enseignants.....	92

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

Dans le système scolaire actuel, l'élève prend une place prépondérante. On tente de lui enseigner selon les besoins qu'il a et les acquis qu'il possède déjà. Le but ultime est la réussite du plus grand nombre et c'est pourquoi les enseignants et les écoles doivent s'adapter à l'élève. Des efforts ont été faits de ce côté à travers la politique de l'adaptation scolaire, mais au Québec, il est difficile de constater ce qui a été mis en place dans les classes hétérogènes pour les élèves à haut potentiel intellectuel (HPI). Ce chapitre présente donc les facettes de la problématique des élèves HPI au sein des classes du secondaire et l'enseignement adapté qui devrait leur être prodigué. L'objectif et la question de recherche seront également explicités.

La réussite pour tous

Présenté en 1997, l'*Énoncé de la politique éducative* annonçait les changements qui surviendraient dans le système scolaire québécois dans les années suivantes. Avec le « virage du succès », le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) voulait miser sur la possibilité de succès du plus grand nombre d'élèves dans le système éducatif ((Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007a). Aujourd'hui encore, les programmes visent cet objectif qui stipule que chaque élève, qu'il soit à haut potentiel intellectuel ou en difficulté, doit développer son plein potentiel. Pour y parvenir, il faut accorder une attention à chacun afin de le guider dans ses apprentissages et donc, vers la réussite (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b). C'est pourquoi le ministère donne plus d'autonomie aux enseignants pour qu'ils puissent faire des choix pédagogiques selon le type d'élèves présents dans leurs groupes. Ils disposent ainsi d'une souplesse pour élaborer des activités d'enrichissement ou adapter leur

enseignement. Pour venir en aide aux enseignants dans l'atteinte de la réussite du plus grand nombre, depuis 1999, la Politique de l'adaptation scolaire tente de favoriser la réussite des élèves en difficulté par la mise en place de plans d'intervention, qui permettent à ces élèves d'avoir des mesures d'aide pour qu'ils puissent réussir tout comme leurs collègues (MEQ, 1999). Pourtant, bien que les élèves en difficulté aient été pris en compte dans cette réforme, il semble difficile de trouver des éléments pour augmenter l'engagement scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel. En effet, selon la documentation scientifique, ces derniers ne parviennent pas à développer leur plein potentiel en contexte scolaire (Adda et Catroux, 2003; Foussier, 2008; Lautrey, 2004; Reis et Renzulli, 2010). Ils peuvent même devenir dérangeants en classe, s'ennuyer, accumuler les échecs ou, dans les pires des cas, décrocher de l'école. Dans cette optique, nous nous intéressons à ce qui advient des élèves HPI dans les classes du secondaire. Il semble donc nécessaire de se questionner à ce sujet afin de déterminer les mesures qui pourraient être mises en place pour aider ces jeunes dans le développement de leurs capacités intellectuelles et sociales si elles ne sont pas prises en compte présentement dans les écoles québécoises. En effet, est-ce que les élèves HPI sont suffisamment stimulés dans le système scolaire québécois ou vivent-ils des difficultés en contexte scolaire?

Le paradoxe des élèves à haut potentiel intellectuel

Les élèves à haut potentiel intellectuel sont reconnus pour avoir des capacités au-dessus de la moyenne (Caroff, 2004; Maker, 1996; Pfeiffer, 2002; Reis et Renzulli, 2010). Ils possèdent un potentiel intellectuel élevé, qui est à développer, lequel se perçoit dans la rapidité d'apprentissage ainsi que dans la capacité de synthèse et dans l'esprit critique qu'ils possèdent (Adda et Catroux, 2003; Berman, Schultz et Weber, 2012; Foussier, 2008). Certains sont

également créatifs dans leur façon de résoudre des problèmes ou dans les productions qu'ils effectuent (Bost, 2011; Pfeiffer, 2002; Reis et Renzulli, 2010; Winebrenner, 2008). Il semble donc que ces élèves devraient réussir dans le système éducatif, car depuis le renouveau pédagogique, l'accent a été mis sur le développement du désir d'apprendre chez les jeunes, la compétence à s'interroger sur ses connaissances et à les confronter avec d'autres, sur la découverte d'éléments par soi-même et sur la possibilité de transférer ses connaissances dans différents contextes (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007b). Pourtant, les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent vivre des défis importants à l'école. De fait, 15 % d'entre eux n'excellent pas autant que leurs capacités le permettent (Kolb et Jussim, 1994). Certains s'ennuient aussi à l'école en raison de la lenteur de l'enseignement et des tâches répétitives qu'ils doivent effectuer (Chae et Gentry, 2011; Prudhomme et Blaquièrre, 2006; Reis et Renzulli, 2010). De plus, ils sont susceptibles d'être démotivés étant donné que tout est simplifié et standardisé. Aux États-Unis, 5 % de ces élèves abandonnent l'école, car ils n'ont aucun défi à relever (Reis et Renzulli, 2010). Ils peuvent aussi devenir dérangeants, puisqu'ils comprennent déjà la matière qui leur est enseignée. Certains en viennent même à échouer à des cours parce qu'ils ne veulent pas respecter les normes et qu'ils exécutent les travaux comme ils les comprennent sans égard aux consignes. Enfin, il est important de mentionner que ces problèmes peuvent survenir lorsque l'éducation ne sied pas le niveau d'apprentissage et de réflexion des élèves à haut potentiel intellectuel ou qu'ils ne reçoivent pas de soutien social et familial (Reis et Renzulli, 2004).

Bref, malgré les caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel, qui peuvent porter à croire que ces derniers réussissent probablement à l'école, il semble que ce ne soit pas la réalité actuelle vécue dans les classes régulières. Par contre, avec des programmes

appropriés, c'est-à-dire, des programmes dans lesquels leurs besoins scolaires sont pris en compte, 80 % d'entre eux retrouvent leur motivation et poursuivent leurs études (Reis et Renzulli, 2010, p. 316).

Les élèves à haut potentiel intellectuel dans les écoles secondaires

Dans le cadre de cette recherche, le secondaire est l'ordre scolaire qui sera exploré, car même si l'adolescence n'est plus considérée comme une période de crise par les psychologues, il n'en reste pas moins que c'est à cette étape que les jeunes tendent à être plus autonomes et qu'ils construisent leur identité à l'aide des personnes de leur entourage (Taborda-Simões, 2005).

Du côté scolaire, les élèves à haut potentiel intellectuel qui excellent à l'école ont tendance à avoir une estime d'eux-mêmes plus positive que les autres élèves. De même, en passant d'une classe régulière à une classe spécialisée, ils peuvent avoir des problèmes d'estime à court terme étant donné qu'ils pourront moins se comparer favorablement puisque les autres élèves auront également un haut potentiel intellectuel (Dixon et Robinson Kurpius, 2009; Raut et Lim, 2009). De fait, ces élèves ont une meilleure estime d'eux-mêmes que les autres adolescents, sauf s'ils ne réussissent pas dans une matière quelconque. Dans pareille situation, leur estime tend à diminuer. En effet, comme ils sont perfectionnistes, ils ont des attentes élevées quant à leur rendement scolaire, ce qui en motive plusieurs à fournir des efforts pour réussir. Certains, au contraire, développent de l'anxiété et parfois même une dépression parce qu'ils sont trop exigeants envers eux-mêmes (Neihart et Huan, 2009; Reis et Renzulli, 2004).

Du côté social, la transition entre le primaire et le secondaire signifie souvent que les adolescents sont plus anonymes dans l'école et certains peuvent en souffrir, car les relations avec les enseignants et avec les pairs sont différentes. Certains adolescents HPI auraient tendance à être moins conformistes pour augmenter leur popularité auprès de leurs pairs, c'est-à-dire qu'ils poseraient des gestes qui leur permettraient de se faire remarquer de leurs pairs pour ensuite être acceptés dans le groupe (Bost, 2011; Neihart et Huan, 2009; Winebrenner, 2008). Au contraire, certains adolescents cachent leur potentiel pour s'assurer de se fondre dans la masse. De fait, des garçons, s'apercevant qu'il y a un conflit entre le rôle qu'ils doivent jouer dans la société et leur potentiel créatif, cachent leur potentiel en développant un talent dans un domaine qui est bien vu dans la société, par exemple le sport (Reis et Renzulli, 2004). Les filles, elles, cacheraient plus leur potentiel pour être bien perçues par rapport à leurs pairs, qui sont très importants pour elles à l'adolescence. En se conformant aux normes sociétales, ces jeunes croient qu'ils risquent moins de se faire rejeter par la société et par leurs pairs (Bost, 2011; Hébert, 2009; Lautrey, 2004; Raut et Lim, 2009; Winebrenner, 2008). À l'opposé, en classe, certains, voyant que leurs besoins ne sont pas pris en compte, deviennent rebelles et refusent de recevoir des ordres de personnes en autorité qui souhaitent que ces élèves se conforment à la masse (Bost, 2011). Ces élèves peuvent donc être populaires grâce à leur leadership, mais ils peuvent aussi avoir des difficultés sur le plan social étant donné qu'ils ont parfois des intérêts qui diffèrent des jeunes de leur âge (Gur, 2011; Prudhomme et Blaquièrre, 2006).

C'est donc dire que les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent vivre une adolescence heureuse ou plutôt difficile du côté scolaire et social. La recherche de Raut et Lim (2009) à ce sujet conclut que les classes hétérogènes favoriseraient les relations positives entre

les élèves à haut potentiel intellectuel et les autres, puisque ces derniers n'ont pas la perception que les élèves HPI sont étranges et élitistes. Il semble qu'en les gardant dans des classes régulières, mais en adaptant l'enseignement pour eux, ils pourront développer de saines relations sociales avec leurs pairs. Toutefois, en ce moment, les classes spécialisées apportent des expériences plus positives à ce type d'élèves parce que les classes hétérogènes ne sont pas adaptées (Raut et Lim, 2009).

Les enseignants et les élèves à haut potentiel intellectuel

Des recherches ont montré que les perceptions qu'ont les enseignants vis-à-vis de leurs élèves peuvent avoir des effets sur leurs performances scolaires et sur leur estime personnelle (Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004; Kolb et Jussim, 1994; Maker, 1996). Trois éléments, qui sont reliés aux perceptions des enseignants, ont été identifiés comme jouant un rôle sur l'enseignement et se répercutant ainsi sur les élèves.

Tout d'abord, il y a la prophétie autoréalisante. Celle-ci est aussi appelée l'effet Pygmalion (Kolb et Jussim, 1994). Ce phénomène se définit par le fait que les enseignants peuvent avoir des idées préconçues par rapport aux élèves et qu'ils agissent en concordance avec celles-ci. Cela signifie que si l'enseignant a déjà un préjugé défavorable par rapport à l'élève à haut potentiel intellectuel, il lui donnera des travaux adaptés à la vision erronée qu'il se fait de celui-ci pour obtenir le résultat escompté. Pour cette raison, s'il décide de ne pas le valoriser au même titre que les autres, ce jeune peut vivre cette situation de façon difficile et perdre son estime personnelle, vivre un désengagement par rapport à l'école ou s'isoler à cause de l'attitude de l'enseignant (Adda et Catroux, 2003; Berman et al., 2012; Hansen et Toso, 2007). Bref, est-ce que la connaissance qu'ont les enseignants de leurs élèves pourrait

être approfondie afin que les activités planifiées permettent aux élèves d'actualiser leur potentiel?

Ensuite, le biais de perception consiste à évaluer l'élève selon les perceptions initiales par rapport à ce dernier. Donc, peu importe les performances de ce dernier, l'enseignant sera plus ou moins sévère selon les croyances qu'il avait au départ des capacités de l'élève. Cet élément est problématique dans la mesure où l'enseignant sera plus ou moins sévère avec les élèves selon la perception qu'il a des capacités de chacun, et ce, sans réellement tenir compte du travail ou de l'évaluation remis (Kolb et Jussim, 1994). Il peut donc y avoir un impact sur l'estime personnelle des élèves, car si l'enseignant le corrige plus sévèrement parce qu'il croit qu'il s'agit d'un excellent élève, mais que ce dernier ne correspond pas à cette perception, il aura des résultats plutôt faibles, alors qu'avec une perception différente, il aurait pu bien réussir et donc, avoir une estime plus positive.

Enfin, les enseignants peuvent posséder des croyances basées sur des informations valides qu'ils peuvent avoir observées, par exemple, ou lues dans le dossier de l'élève. Cela peut avoir un effet positif, mais si l'observation effectuée ne représente pas la réalité quotidienne ou si les données lues divergent de ce que l'élève est en réalité, il peut y avoir une influence sur la perception de l'enseignant au sujet de celui-ci qui peut être positive ou négative. L'enseignant agira donc en conséquence de sa perception qui peut s'avérer erronée et donc, avoir un impact par rapport à l'élève qui peut se sentir rabaisser par l'enseignant ou au contraire, qui a une plus grande pression à exceller en classe.

Bref, ces trois éléments associés aux perceptions des enseignants influencent leur enseignement, leur jugement professionnel ainsi que les situations vécues par tous les élèves

(Berman et al., 2012). Il peut donc y avoir des impacts sur tous les élèves dont les élèves à haut potentiel intellectuel, car il y a des préconceptions véhiculées dans les écoles par rapport à ce type d'élèves (Hansen et Toso, 2007). Parmi celles-ci, nous pouvons mentionner qu'ils seraient difficiles à gérer au plan pédagogique et de la gestion de classe. En effet, certains élèves à haut potentiel intellectuel s'ennuient à l'école et ils peuvent se démotiver, puis devenir dérangeants. Des enseignants pourraient donc avoir la perception qu'ils ajoutent du travail quant à la discipline à effectuer dans la salle de classe. Pourtant, est-ce que de tels manifestations de comportement ne permettent pas de se questionner quant à l'enseignement effectué auprès de ces élèves et à la connaissance qu'a l'enseignant au sujet de ceux-ci? En effet, il semblerait que les élèves à haut potentiel qui ont également des difficultés d'apprentissage peuvent être mal identifiés étant donné qu'ils sont vus comme des élèves paresseux ou dérangeants s'ils ont un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (Reis et Renzulli, 2004), alors n'est-ce pas primordial pour les enseignants d'apprendre à connaître leurs élèves afin de leur offrir un enseignement qui siéra leurs besoins?

D'un point de vue didactique, les enseignants doivent préparer des activités d'approfondissement et d'enrichissement pour ces élèves, ce qui peut paraître difficile. S'ils croient que ces élèves sont une surcharge de travail (Berman et al., 2012; Hansen et Toso, 2007) et qu'ils continuent de proposer des apprentissages morcelés et des problèmes à une seule réponse, certains élèves peuvent se sentir défavorisés et perdre la motivation pour l'école (Hunsaker, 1994; Reis et Renzulli, 2010). Ce manque de motivation pourrait influencer les perceptions des enseignants en ce qui a trait à cet élève de manière plutôt négative, alors qu'en d'autres circonstances, par exemple avec des activités adaptées, la situation aurait été tout à fait différente. Concernant la gestion de classe, ceux qui ont une pensée créative sont parfois

vus comme des élèves dérangeants qui ont des idées très différentes de celles des enseignants (Lautrey, 2004; Siaud-Facchin, 2004). C'est donc parfois problématique dans une classe lorsque l'enseignant tente de montrer certaines techniques et que l'élève s'oppose ou questionne ce qui est montré. L'enseignant peut alors développer une perception négative de cet élève et agir selon cette dernière, ce qui aura un impact sur la motivation de l'élève et sur son estime personnelle, entre autres.

Il y a aussi des enseignants qui ont une vision plus positive des élèves HPI et ils les caractérisent comme des élèves qui apprennent beaucoup et rapidement, qui sont alertes, créatifs, confiants, sérieux, matures, motivés, enthousiastes et perfectionnistes. Toutefois, cette perception peut être problématique également pour les élèves à haut potentiel intellectuel qui négligent leurs travaux en raison de l'absence de défis à leur hauteur, qui réduit leur motivation et les place en situation de faibles résultats ou d'échec. Des enseignants les voient donc différemment et peuvent leur donner moins de soutien émotionnel, moins de rétroaction, moins de défis, moins d'activités difficiles et moins d'occasions de manifester leurs compétences, car ils sont perçus comme des élèves en difficulté. Bref, dans ce contexte, ils se fient à leurs perceptions de l'élève pour donner les travaux qu'ils jugent appropriés sans reconnaître que ces élèves ont un haut potentiel intellectuel (Bachinski, 2009; Kolb et Jussim, 1994).

Face à cette situation, la réaction des adolescents HPI peut être de nature différente. Par exemple, certains vont redoubler d'ardeur et fournir plus d'efforts afin de prouver qu'ils ont les capacités d'exceller et donc de modifier la vision de l'enseignant, mais si leurs efforts restent vains, ils peuvent cesser de travailler et devenir rebelles (Bachinski, 2009). Cependant, ceux qui ont déjà une piètre estime personnelle ne vont que continuer à avoir une faible

confiance en eux-mêmes, à se démotiver ou à échouer à l'école (Adda et Catroux, 2003; Foussier, 2008; Hansen et Toso, 2007; Wood, 2010). Bref, l'importance de connaître ses élèves et de pouvoir, par la suite, leur offrir des activités à leur niveau est d'une importance capitale.

L'inclusion scolaire

L'objectif de la réussite du plus grand nombre a poussé le ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport (MELS) à proposer des moyens à mettre en place par les écoles et les enseignants pour atteindre cette visée. Au niveau des structures, Gagné (2012), Lautrey (2004) et Reis et Renzulli (1994) affirment que l'accélération scolaire est une mesure qui permet aux élèves à haut potentiel intellectuel d'apprendre à leur rythme. Celle-ci consiste à faire passer les élèves à un niveau supérieur pour qu'ils aient des défis à relever ou à les placer dans un programme d'enrichissement dans lequel le contenu est vu plus rapidement, faisant place à des activités d'approfondissement ou d'enrichissement par la suite ou à des activités sportives ou culturelles (Gagné, 2012; Renzulli et Reis, 1994). Les principaux avantages sont que les jeunes peuvent avoir des défis, qu'il est plus facile pour des enseignants d'enseigner et qu'il y a moins d'ennui et d'échecs. Par contre, si l'accélération n'est pas bien planifiée, ces derniers peuvent avoir des difficultés scolaires et des problèmes d'adaptation sociale (Gagné, 2012). De même, ce ne sont pas tous les élèves à haut potentiel intellectuel qui sont identifiés, alors il semble évident qu'il faille agir au niveau de la classe également (Johnsen, 2009; Pfeiffer et Jarosewich, 2003), car ces élèves ont des besoins qui leurs sont propres tels que la nécessité d'avoir des défis, d'apprendre des éléments nouveaux ainsi que du contenu qui sied leurs intérêts et qui permet le développement de leurs habiletés sociales (Reis et Renzulli, 2004).

Depuis la mise en place de la politique de l'égalité des chances et de l'inclusion dans les classes, l'hétérogénéité ne peut pas être niée puisqu'elle est présente dans la plupart des classes (Battut et Bensimhon, 2006; Caron, 2008; Kahn, 2010; Tomlinson, 2004). Donc, sur le plan de la classe, depuis quelques années, avec l'inclusion scolaire, l'on demande aux enseignants d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves présents dans la classe. C'est donc dire que des élèves à besoins particuliers doivent avoir un cheminement adapté pour leur permettre de vivre des réussites (Laura et al., 2010). Les enseignants peuvent mettre en place des pratiques d'enseignement inclusives, dont font partie l'enseignement individualisé ou la différenciation pédagogique, par exemple. Celles-ci permettent d'adapter les activités en tenant compte des différents profils d'élèves, donc tous les apprenants devraient être pris en compte par les enseignants afin d'avoir des activités qui leur permettront de développer leur potentiel et de demeurer engagés dans les tâches proposées (Archambault et Tibbi, 2008; Kahn, 2010; Tomlinson, 2004). En effet, ces derniers sont alors au centre de leurs apprentissages parce que les activités mises en place leur permettent d'évoluer à leur rythme et de développer leur plein potentiel (Caron, 2008; Kahn, 2010; MELS, 2006; Tomlinson, 2004). Ces pratiques d'enseignement devraient donc répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel, par exemple en permettant à ceux-ci de construire des savoirs plus rapidement ou en ajoutant de l'enrichissement pour qu'ils puissent développer d'autres capacités cognitives et sociales tout en les gardant dans une classe régulière (Adams et Pierce, 2009; Lautrey, 2004; Lignier, 2012; Reis et Renzulli, 2010; Winebrenner, 2008).

Les pratiques inclusives et les enseignants

Malgré tous les effets bénéfiques que semblent avoir les pratiques inclusives, des enseignants croient qu'ils ne sont pas assez formés pour mettre en œuvre cette pratique (Caron, 2008; Rousseau et Thibodeau, 2011). Ils ne savent donc pas exactement en quoi elles consistent et ne savent pas comment les mettre en œuvre dans leurs salles de classe. Certains ne désirent pas, en outre, modifier leurs pratiques d'enseignement parce qu'ils sont habitués à enseigner à l'aide d'autres pratiques (Tomlinson et al., 2003). Des enseignants ont également la perception qu'il s'agit nécessairement d'un surplus de travail, car il faut s'adapter aux différents types d'élèves tout en planifiant des activités différentes selon les profils d'élèves déterminés par des questionnaires ou des tests diagnostiques, ce qui peut décupler le travail (Perrenoud, 2000; Rousseau et Thibodeau, 2011; Tomlinson, 2004). Bref, il y a des craintes par rapport aux pratiques inclusives qui freinent les changements de pratiques (Rousseau et Thibodeau, 2011). Plus précisément, concernant la différenciation pédagogique et l'individualisation, des chercheurs ont même constaté que les enseignants du primaire en feraient davantage que les enseignants du secondaire (Clanet et Talbot, 2012; Scott, Vitale, et Masten, 1998; Tomlinson et al., 2003). En fait, ces derniers seraient plus concernés par le groupe que par les individus et ils ne feraient que des modifications mineures de leur enseignement et du programme, et ce, sur une base irrégulière (Reis et Renzulli, 2010). De plus, il y a les contraintes logistiques, c'est-à-dire, le manque de temps et le manque de connaissances sur les élèves qui pourraient expliquer que les enseignants du secondaire ont moins de différenciation pédagogique. C'est donc dire que les pratiques d'enseignement inclusives sont présentes dans certaines classes depuis plusieurs années, mais qu'étant donné

qu'elles demandent aux enseignants de sortir de la routine, cela peut provoquer de l'anxiété ou de la résistance (Bergeron, 2006).

Les pratiques inclusives : sont-elles utilisées pour les élèves à haut potentiel intellectuel?

Une recherche états-unienne montre que 61 % des enseignants des écoles publiques interrogés et 54 % des enseignants des écoles privées questionnés n'ont pas de formation relative aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel (Reis et Renzulli, 2010; Reis, 2009), ce qui peut justifier une des raisons pour laquelle des enseignants ne mettent pas en place de mesures adaptatives pour ces derniers. De plus, selon la définition du « haut potentiel intellectuel » préconisée par chaque établissement scolaire, certains ne sont pas identifiés puisqu'ils ne correspondent pas aux critères établis, alors l'enseignement n'est pas adapté pour eux, ce qui peut entraîner des problèmes, tels que la sous-performance (Johnsen, 2009; Reis, 2009). De fait, la recherche a établi que les élèves à haut potentiel intellectuel ont des besoins particuliers et pour y répondre, les enseignants doivent adapter leur enseignement afin d'éliminer du contenu superflu pour accélérer la matière et enseigner des notions qui correspondent aux champs d'intérêt de leurs élèves tout en leur préparant des activités dans lesquelles ils ont des défis à relever. C'est donc dire que les enseignants doivent différencier leur enseignement et ne peuvent pas seulement faire de l'enseignement traditionnel, car cela pourrait créer des problèmes auprès d'élèves à haut potentiel intellectuel, entre autres (Reis et Renzulli, 2004).

La situation au Québec

Au Québec, aucune recherche ne porte spécifiquement sur la situation particulière de l'enseignement effectué auprès des élèves à haut potentiel intellectuel dans les classes du secondaire, alors nous ne pouvons déterminer le contexte actuel. En fait, le MELS n'a pas défini le terme « haut potentiel intellectuel », seules certaines commissions scolaires comme la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2011), l'ont fait. Nous savons aussi que la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys a, depuis 2011, mis en place la *Politique pour les élèves doués et talentueux* afin que ces derniers puissent avoir davantage de services à leur disposition surtout au niveau primaire, mais également au niveau secondaire pour conserver ces élèves au sein de la commission scolaire. Cette politique vise donc à la prise en compte des besoins spécifiques de ces élèves et à affirmer le mandat des écoles de proposer des services adaptés aux élèves HPI. Bref, cette commission scolaire a ressenti le besoin de venir en aide à ces élèves qui semblent présents dans la plupart de ces écoles.

De plus, une association de parents se nommant : Association Haut potentiel Québec a été créée afin de défendre les droits des enfants à haut potentiel intellectuel. Effectivement, les parents s'insurgent devant le manque de ressources pour ces enfants. Ils réclament donc des écoles spécialisées pour favoriser le développement du potentiel de leurs enfants ou des programmes également spécialisés dans lesquels ce type d'élèves pourrait actualiser son potentiel (Dion-Viens, 2012). Ils désirent que les besoins particuliers de leurs enfants soient pris en compte au même titre que ceux des élèves en difficulté, car ils affirment que leurs enfants vivent aussi des problématiques à l'école. Pourtant, le gouvernement semble rester

quelque peu indifférent aux revendications de cette association (Dion-Viens, 2012). Serait-ce parce que les élèves HPI ainsi que leurs besoins scolaires particuliers sont méconnus?

À Montréal, l'école secondaire publique Paul Gérin-Lajoie d'Outremont a décidé de mettre en place un programme particulier s'adressant aux élèves doués afin de s'assurer de garder ces élèves à cette école et de ne pas les perdre en faveur des écoles privées ou ayant des programmes particuliers (Handfield, 2014). Cette école a l'intention de permettre aux élèves de voir le programme du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport les deux tiers du temps et le dernier tiers servira à participer à divers projets : « création d'un film en partenariat avec l'Office national du film dans le cours de français, impression d'objets en trois dimensions en sciences, initiation à la programmation et à la robotique en math, etc. » (Handfield, 2014). Pour s'inscrire dans ce programme, les élèves devront passer des tests écrits pour évaluer leur aptitude aux études ainsi que leur motivation et leur créativité. Bref, il semble que cette école serait la première au Québec à créer un programme particulier pour les élèves à haut potentiel intellectuel et qui ne tiendrait pas seulement compte du quotient intellectuel des élèves comme c'est le cas dans d'autres provinces (Handfield, 2014).

Pertinence de conduire cette recherche

Des chercheurs abordent la nécessité pour les enseignants d'adapter leur enseignement afin que les besoins des élèves à haut potentiel intellectuel soient pris en compte et qu'ils demeurent motivés à l'école (Adams et Pierce, 2009; Lautrey, 2004; Lignier, 2012; Reis et Renzulli, 2010; Winebrenner, 2008). Du côté québécois, toutefois, peu de données empiriques sont disponibles à ce sujet. En effet, même si les programmes de formation tendent vers l'inclusion de tous les élèves dans les écoles, nous n'avons que très peu d'informations

concernant les pratiques d'enseignants qui adhèrent à cette politique dans les écoles secondaires du Québec. Le peu d'informations que nous avons trouvées est directement lié avec ce qui se passe dans des écoles québécoises, principalement dans la région de Montréal.

Le ministère de l'Éducation du Québec a mis en place la visée de la réussite du plus grand nombre et a par la suite instauré la politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée aux besoins de tous ses élèves* (MEQ, 1999), qui stipule que les élèves ne connaîtront pas toutes les mêmes réussites, mais que l'enseignant doit mettre des moyens en place afin que les jeunes en vivent. Il faut toutefois se questionner quant à ce qui peut être fait pour les élèves à haut potentiel intellectuel qui auraient les capacités d'exceller en classe et qui, malheureusement, peuvent s'ennuyer à l'école, déranger en classe, échouer à certains cours étant donné le manque de motivation ou même décrocher de l'école parce que celle-ci ne répond pas à leurs besoins scolaires particuliers.

Les pratiques d'enseignement inclusives semblent être des pratiques intéressantes pour répondre aux besoins de ces élèves dans la mesure où les enseignants qui les mettent en œuvre dans leurs classes doivent tenir compte de tous les apprenants et planifier des situations d'apprentissage qui seront fécondes pour chacun d'eux. Un des problèmes par rapport à ce type de pratiques d'enseignement est qu'elles ne seraient pas utilisées par tous les enseignants faute de formation, par manque de temps ou inconfort par rapport à la perception qu'il s'agit d'une surcharge de travail (Caron, 2008; Rousseau et Thibodeau, 2011). De fait, même si des recherches montrent que des enseignants enseignent en tenant compte de la notion d'hétérogénéité des classes, le manque de savoir-faire ou la résistance à modifier leurs pratiques portent à croire qu'il y a encore des enseignants qui ne mettent pas cette pratique en place dans leurs classes (Rousseau et Thibodeau, 2011).

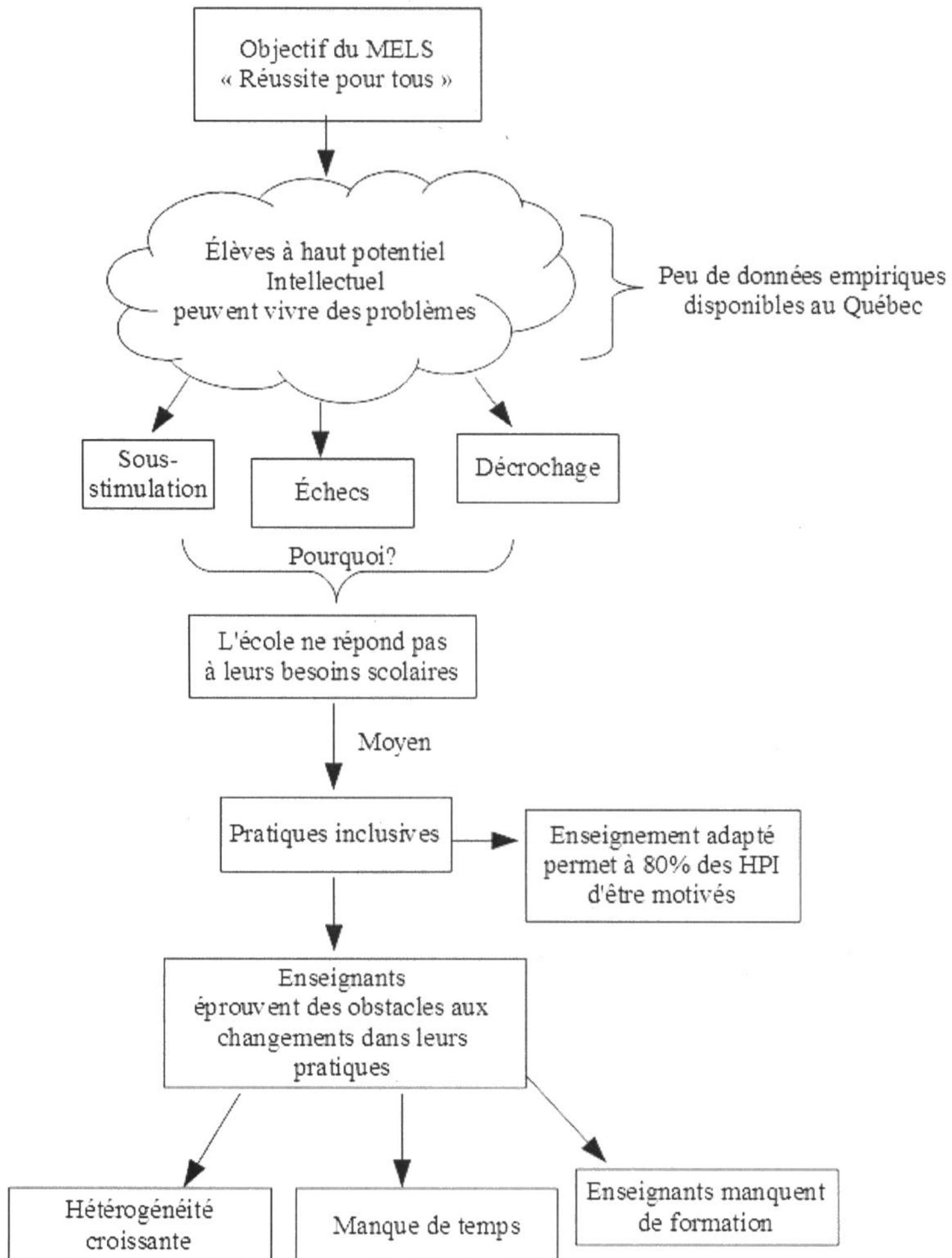


Figure 1 : Résumé de la problématique.

Question et objectifs de recherche

Nous sommes à même de nous demander : quelles sont les pratiques d'enseignement déclarées mises en œuvre au secondaire pour tenir compte des besoins des élèves à haut potentiel intellectuel identifiés par des enseignants?

Afin de répondre à cette question, la démarche proposée vise à atteindre un objectif précis.

1. Décrire les pratiques d'enseignement mises en œuvre auprès des élèves identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel par leurs enseignants du secondaire.

Avant de répondre à la question, il est essentiel de définir les termes : « élèves à haut potentiel intellectuel » et « pratiques d'enseignement ». En effet, comme il est nécessaire d'adapter l'enseignement pour les élèves à haut potentiel intellectuel afin qu'ils puissent développer leur potentiel, en définissant clairement ces termes, nous pourrions ancrer les bases théoriques de ce projet de recherche.

CHAPITRE II
CADRE CONCEPTUEL

Dans le présent chapitre, le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit la recherche est présenté. Les élèves à haut potentiel intellectuel sont au cœur même du projet, alors nous définirons leurs caractéristiques pour qu'aucune ambiguïté ne demeure. De même, en déterminant leurs besoins scolaires, nous pourrons par la suite les relier à des éléments des pratiques inclusives, ces pratiques d'enseignement, que nous préconisons pour aider les élèves HPI à l'intérieur des classes hétérogènes.

Les élèves à haut potentiel intellectuel

Dans la documentation scientifique, il n'y a pas une seule définition de l'élève à haut potentiel intellectuel. Les auteurs ne parviennent pas aux mêmes constats quant aux caractéristiques de ces jeunes, alors il est très difficile de comparer des recherches et il est ardu de ressortir une seule définition (Callahan, 2009; Lautrey, 2004; Pfeiffer, 2002). De même, ce n'est pas un groupe homogène, donc leurs caractéristiques peuvent varier (Bachinski, 2009; Gur, 2011; Reis et Renzulli, 2010). Toutefois, il semble important de les identifier, car un des objectifs de l'école d'aujourd'hui est de permettre l'égalité des chances dans la réussite et ces élèves se démotivent face au manque de défis et de travaux complexes à l'école. De plus, il est très difficile de déterminer un taux de prévalence d'élèves à haut potentiel intellectuel, parce qu'étant donné qu'il n'y a pas de consensus quant à la définition, aucune généralisation ne peut être faite (Pfeiffer, 2002). Par exemple, aux États-Unis, un document gouvernemental de 1972 (Ross et al., 1993) proposait un taux de prévalence du haut potentiel intellectuel entre 3 % et 5 % de la population, tandis qu'en 1998, ce dernier était de 6.2 %. Renzulli semblait

croire qu'il y avait entre 15% à 20% des élèves qui avaient un haut potentiel intellectuel en 1986, tandis que d'autres utilisaient un test de QI pour identifier les élèves HPI et n'arrivaient à un taux de prévalence que de 1%. Bref, aujourd'hui, le taux de prévalence se situerait entre 1 % à 20 %, selon les définitions utilisées par les auteurs et les moyens pour identifier ces élèves (Pfeiffer, 2002).

La caractéristique principale

Si les chercheurs ont des visions différentes par rapport aux traits spécifiques des élèves à haut potentiel intellectuel, ils partagent l'idée selon laquelle ceux-ci ont des capacités d'exceller dans des activités intellectuelles que ne sont pas en mesure d'accomplir d'autres jeunes du même âge (Caroff, 2004; Neihart et Huan, 2009; Pfeiffer, 2002; Reis et Renzulli, 2010; Ross et al., 1993). Également, étant donné que la principale caractéristique reconnue est le fait que ces élèves possèdent des capacités au-dessus de la moyenne, ils sont souvent identifiés à l'aide de tests d'intelligence qui permettent de voir qu'ils possèdent un QI entre 120 et 140 sur l'échelle d'intelligence de Wechsler (Bachinski, 2009; Osborne et Byrnes, 1990; D. Wechsler, 2008). Par contre, certains auteurs remettent en question la validité de cet outil d'identification, car les tests de QI ne prennent pas en compte toutes les formes d'intelligence, mais bien uniquement celle dite logico-mathématique et nous savons aujourd'hui qu'il existe plus d'une forme d'intelligence (Bost, 2011; Callahan, 2009; Caroff, 2004). De plus, il y a parfois un effet plafond lorsqu'un élève réussit tous les éléments d'un test de QI (Caroff, 2004). Il importe de mentionner, également, les biais culturels et socioéconomiques qui s'immiscent dans les choix de termes et dans la formulation des questions.

Les différentes définitions

Dès 1972, aux États-Unis, une définition a été établie afin que les écoles de ce pays puissent identifier les élèves à haut potentiel intellectuel. Les caractéristiques que l'on devait retrouver étaient d'exceller au-delà de ce que la moyenne des élèves était en mesure de faire, d'avoir des habiletés exceptionnelles au niveau intellectuel et créatif, un sens du leadership, un potentiel artistique et d'excellentes performances académiques (Osborne et Byrnes, 1990; Ross et al., 1993). Ces éléments pouvaient être déterminés par des tests, par des enseignants ou même par des pairs.

En 1993, un autre document gouvernemental a été écrit, le *Javits Gifted and Talented Education Act*, et il est, encore aujourd'hui, utilisé par plusieurs écoles états-uniennes pour identifier les élèves à haut potentiel intellectuel ainsi que par certains chercheurs qui l'utilisent dans leurs écrits (Callahan, 2009; Lautrey, 2004; Pfeiffer, 2002). Dans ce dernier, les caractéristiques identifiées sont d'exceller dans un domaine créatif, artistique et intellectuel au-dessus de celles des autres individus du même âge. Ce type d'élèves aurait, en outre, une facilité à redéfinir les problèmes pour trouver la solution en utilisant les connaissances appropriées au problème. Ces jeunes excellerait dans un domaine spécifique et ils auraient des capacités de leadership, donc ils seraient en mesure de motiver les autres vers un but commun (Lautrey, 2004; Pfeiffer, 2002; Ross et al., 1993). Enfin, il est important de mentionner que les élèves à haut potentiel intellectuel sont présents dans toutes les cultures et au sein de tous les niveaux socioéconomiques et qu'ils ont des besoins scolaires particuliers (Callahan, 2009).

Renzulli a, quant à lui, créé les trois cercles de convergence qui montrent que pour qu'un élève soit reconnu comme possédant un haut potentiel intellectuel, il doit posséder des capacités au-dessus de la moyenne, avoir un haut niveau de créativité et avoir un haut niveau d'engagement dans une tâche (Reis et Renzulli, 2010). La caractéristique la plus importante est le fait d'avoir des capacités au-dessus de la moyenne et les deux autres sont présentes selon les expériences et l'environnement dans lequel le jeune évolue (Callahan, 2009).

Sternberg ajoute même que l'élève doit avoir une certaine habileté dans un domaine en particulier et qu'il doit avoir des compétences pour analyser les problèmes et ensuite les résoudre de façon créative et efficace (Maker, 1996; Pfeiffer, 2002). En fait, il a défini trois types d'intelligence, soit celle d'analyse, de synthèse et l'intelligence pratique, alors l'élève doit montrer des performances dans l'une ou l'autre de ces catégories (Callahan, 2009).

Le psychologue François Gagné a fait une distinction entre les élèves HPI et les élèves talentueux afin de bien les identifier. Dans sa nouvelle version du *Modèle Différentiateur de la Douance et du Talent* (MDDT), il distingue ces deux termes. Tout d'abord, la douance ou haut potentiel intellectuel se définit par : « la possession et l'utilisation d'habiletés naturelles remarquables, appelées aptitudes, dans au moins un domaine d'habileté, à un degré tel qu'elles situent l'individu au moins parmi le 10% supérieur de ses pairs en âge. » (Gagné, 2009, p.1), tandis que le talent est quelque peu différent de la douance dans la mesure où l'élève a une « maîtrise remarquable d'habiletés systématiquement développées, appelées compétences (connaissances et habiletés pratiques), dans au moins un champ de l'activité humaine, à un niveau tel que l'individu se situe parmi le 10% supérieur de ses pairs en âge, actifs ou ayant été actifs dans ce champ. » (Gagné, 2009, p.1). Donc, malgré qu'une

similarité soit visible quant aux deux définitions, la douance implique des habiletés naturelles, alors que l'élève talentueux a développé ses habiletés.

Pfeiffer et Jarosewich (2007) ont conçu, quant à eux, une échelle contenant six catégories afin d'identifier les élèves à haut potentiel intellectuel et cette dernière regroupe les caractéristiques qui, selon eux, peuvent être présentes chez des élèves à haut potentiel intellectuel. Premièrement, ces chercheurs définissent les habiletés intellectuelles comme des compétences verbales et non verbales ainsi que des capacités intellectuelles qui se perçoivent dans le raisonnement abstrait, la résolution efficace de problèmes complexes, la mémoire, la pensée critique et la vitesse d'apprentissage (Bachinski, 2009; Gur, 2011; Pfeiffer, 2002). Deuxièmement, les habiletés scolaires sont les compétences que possède l'élève pour relier les connaissances scolaires avec celles du monde réel. En fait, ces dernières sont plus facilement observables puisque l'élève excelle au-dessus des élèves de son âge et il réussit souvent bien à l'école (Bachinski, 2009). Troisièmement, la créativité est l'habileté à penser, à agir ou à faire des productions qui sont uniques, originales et innovantes. L'élève doit être en mesure de résoudre des problèmes de façon originale. Cette caractéristique, quoique de plus en plus partagée dans le monde scientifique, demeure plus difficile à reconnaître, car elle peut varier d'un élève à l'autre (Bachinski, 2009). Quatrièmement, il y a le talent artistique dans lequel l'élève possède du potentiel dans les arts dramatiques, dans la musique, dans la danse, dans le chant, dans la peinture, dans le dessin ou il sait jouer d'un instrument de musique. La cinquième catégorie concerne le leadership. L'élève est capable de motiver les autres à atteindre un but, il résout des conflits dans son équipe, prend des initiatives et comprend la dynamique des relations sociales et interpersonnelles. Enfin, pour intégrer la définition de

Renzulli, la dernière catégorie est la motivation qui consiste en un désir de vouloir réussir et d'avoir des défis.

Quant à Heller et Perleth (2010), ils ont créé *The Munich High Ability Test Battery* (MHTB) qui regroupe plusieurs traits spécifiques nommés ci-dessus, mais qui en comporte d'autres. Pour eux, les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent avoir une pensée logique, des compétences au niveau du langage, de larges connaissances dans un ou plusieurs domaines, ils peuvent être curieux et avoir l'habileté de penser à des options différentes dans la résolution d'un problème (Heller et Perleth, 2010).

L'enseignement bénéfique aux élèves à haut potentiel intellectuel

Le rôle des enseignants

Les enseignants ont un rôle important à jouer dans l'éducation des élèves, alors ils doivent avoir des connaissances concernant les élèves HPI pour favoriser leurs apprentissages. De fait, connaître les caractéristiques propres aux élèves à haut potentiel intellectuel permet d'éviter les perceptions négatives qu'un enseignant pourrait développer, d'éviter la mise en place de routines et d'activités répétitives qui peuvent les ennuyer. Les interactions avec ces jeunes sont donc importantes afin d'apprendre à les connaître pour agir favorablement et ainsi, les guider vers le succès (Pfeiffer, 2002; Raut et Lim, 2009). Il est également important d'évaluer l'élève afin de voir s'il a vraiment des capacités intellectuelles au-dessus de la moyenne pour ensuite adapter l'enseignement et le réévaluer pour percevoir si les adaptations l'aident à développer son potentiel (Peters et Gates, 2010; Pfeiffer, 2002).

Leurs besoins scolaires

Étant donné qu'ils ont des caractéristiques différentes des autres, les élèves à haut potentiel intellectuel ont des besoins qui peuvent rejoindre, mais également différer de ceux des autres. En fait, le potentiel de ces jeunes a besoin de conditions optimales pour se développer. Sans elles, les élèves à haut potentiel intellectuel sont plus susceptibles de plafonner, de s'ennuyer à l'école et de subir des échecs. Les écoles qui répondent à leurs besoins doivent donner des choix, par exemple en passant le programme obligatoire, tout en permettant des activités qui comblent les intérêts propres de ces élèves. En étant plus flexibles dans l'enseignement et en leur donnant des défis, ces élèves pourront apprendre plus rapidement ce qui les motivera (Bachinski, 2009; Reis et Renzulli, 2004). L'organisation de la matière doit apporter des activités authentiques, c'est-à-dire qu'elles représentent des situations possibles dans le monde réel. Les activités qui aident leur développement global doivent favoriser le développement des habiletés sociales, la prise en charge de responsabilités, leur côté leader, le développement de leurs intérêts, l'engagement dans ce qui est original, la prise d'initiatives et le développement de leur conscience sociale (Buchanan et Woerner, 2002). En fait, les besoins des élèves à haut potentiel intellectuel peuvent se résumer en deux mots : profondeur et complexité. En permettant à ces derniers d'approfondir les sujets qui les interpellent et d'augmenter le degré de complexité d'une tâche, ils pourront montrer leurs capacités et avoir ensuite un sentiment d'auto-efficacité et une certaine satisfaction par rapport à l'école.

Des programmes particuliers qui modifient les structures. Selon une méta-analyse effectuée par Kulik et Kulik (1992), des programmes existent pour les élèves à haut potentiel

intellectuel. Plusieurs comportent une modification au niveau des structures de la classe. Par exemple, il est possible de grouper les élèves selon leurs capacités intellectuelles (forts, moyens, faibles). Donc, peu importe l'âge, ce sont les capacités qui comptent. Sur 51 études analysées, Kulik et Kulik (1992) affirment que cette mesure a peu d'effet pour les élèves à haut potentiel intellectuel. D'ailleurs, trois des études recensées montrent que les classes hétérogènes seraient plus favorables au développement de ces élèves que les classes homogènes.

Certaines écoles ont également décidé de grouper les élèves du même âge selon leurs capacités intellectuelles. 14 études (Kulik et Kulik, 1992), prouvent que cette façon de structurer les classes est favorable pour les élèves, mais deux études ont évalué les groupes d'élèves séparément (forts, moyens et faibles) pour remarquer que les élèves en difficulté profiteraient davantage de cette mesure.

Enfin, le programme d'accélération permet à des élèves à haut potentiel intellectuel d'apprendre plus rapidement le programme et de faire des sauts de classe (Lautrey, 2004). Dans ce programme, il y a aussi des cours d'été, des cours du soir, des cours par correspondance, des cours universitaires, etc., et les élèves doivent avoir passé un test de QI et le SAT (test d'entrée utilisé dans les universités américaines). L'étude longitudinale commencée aux États-Unis à l'Université John Hopkins (*Center for talented child*) montre que la principale différence est que les élèves qui suivent le programme conservent leur année d'avance sur ceux qui ne l'ont pas suivi, mais ces derniers réussissent autant (Kulik et Kulik, 1992).

Des programmes qui modifient les contenus. Comme les études réalisées au niveau des programmes qui modifient les structures des classes ont montré que ce ne sont pas toujours les élèves à haut potentiel intellectuel qui sont favorisés par ces mesures et que, même si c'est le cas, il n'y a pas de différence significative entre ceux qui ont suivi un programme particulier et ceux qui ont suivi un cheminement régulier, il semble pertinent de s'attarder aux programmes qui modifient seulement le contenu sans changer les structures.

Dans chaque classe, il est possible de grouper les élèves selon leurs capacités intellectuelles lors de travaux particuliers. Dans ce modèle, Kulik et Kulik (1992) ont analysé 11 études et neuf affirment que les élèves réussissent mieux et ce serait les élèves qui excellent à l'école qui en profiteraient. Cette mesure est semblable à la différenciation pédagogique puisqu'il peut y avoir des modifications dans les structures internes de la classe et il s'agit d'une pratique préconisée par certains auteurs pour aider les élèves à haut potentiel intellectuel (Lignier, 2012; Peters et Gates, 2010; Reis et Renzulli, 2010; Winebrenner, 2008).

Un autre exemple de programme est celui d'enrichissement. Ce dernier propose aux élèves des activités extérieures au programme. Ainsi, dans l'étude qui a eu lieu au Connecticut (*Schoolwide Enrichment triad model*), il est montré que les élèves sont choisis par des tests, par un engagement fort et par des performances créatives. Ils sont parfois identifiés comme ayant un haut potentiel intellectuel par les parents, par les enseignants ou par eux-mêmes (Renzulli et Reis, 1994). Dans ce type d'approche, la matière est condensée pour permettre des activités d'enrichissement. Au début, ces activités permettent d'élargir les intérêts des élèves (conférences, visites, visionnements). Par la suite, il y a une éducation cognitive pour apprendre à faire des recherches personnelles, à développer la créativité, l'esprit critique, une méthodologie et la communication orale et écrite. Enfin, d'autres activités sont présentées

pour permettre de mettre en application la démarche apprise dans une recherche personnelle. Toutes ces activités favoriseraient la créativité, la réflexion, la socialisation, les activités artistiques, les projets personnels et l'analyse de problèmes sociaux. Selon Renzulli et Reis (1994), l'effet de ce programme serait modéré. Ce programme, quoique spécialisé, a des points communs avec les pratiques d'enseignement inclusives, car les activités sont adaptées aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel.

Conceptualisation de l'élève à haut potentiel intellectuel

Pour les besoins de la recherche, nous retenons que l'élève doit avoir des capacités au-dessus de la moyenne. L'élève à haut potentiel intellectuel a la possibilité d'exceller dans un ou des domaines que ne sont pas en mesure d'accomplir d'autres jeunes du même âge. Il peut avoir des capacités intellectuelles au-dessus de la moyenne, sans pour autant qu'un test de QI ne le dépiste. Ces jeunes peuvent avoir des compétences intellectuelles telles que la compréhension de concepts abstraits, la résolution de problèmes complexes, une bonne mémoire, une rapidité d'apprentissage, une pensée logique et/ou critique et de vastes connaissances dans un ou plusieurs domaines. Également, ils peuvent avoir des compétences scolaires telles que la capacité de transposer leurs connaissances scolaires dans des situations quotidiennes (transfert) et un grand nombre de connaissances sur divers sujets. Concernant la créativité, nous retenons qu'ils sont susceptibles d'avoir la compétence de penser et d'agir ou de faire des productions uniques, originales et innovantes, qu'ils sont en mesure de résoudre des problèmes de façon originale et qu'ils peuvent avoir l'habileté de penser à des options différentes dans les résolutions d'un problème. Enfin, le leadership est un atout pour que les jeunes soient reconnus comme possédant un haut potentiel intellectuel. La résolution des

conflits au sein de l'équipe, la prise d'initiatives et la compréhension de la dynamique des relations sociales et interpersonnelles sont des caractéristiques qui lui sont reliées. La motivation n'est pas un trait que nous associons spécifiquement à ces élèves, car les écrits montrent qu'ils peuvent être démotivés à l'école et même décrocher de celle-ci.

Conceptualisation des besoins scolaires

En étudiant les différents besoins des élèves à haut potentiel intellectuel, nous remarquons que ces derniers pourraient, comme le mentionnent certains auteurs (Lignier, 2012; Reis et Renzulli, 2010; Winebrenner, 2008), être pris en compte si l'enseignant décide de mettre en place des pratiques d'enseignement inclusives au sein de sa classe. En effet, les élèves à haut potentiel intellectuel ont besoin d'activités qui combinent leurs intérêts, qui leur proposent des défis et qui leur permettent de développer leur conscience sociale et leur esprit critique. Pour augmenter leur engagement dans la tâche, il faut leur permettre de choisir des activités qui les interpellent et en leur donnant des activités authentiques, ils seront plus motivés. L'enseignement doit aussi permettre une certaine flexibilité pour s'adapter aux besoins particuliers de ces élèves et favoriser le développement de solutions originales et la prise d'initiatives. De plus, il semble essentiel d'évaluer les élèves pour s'assurer que les mesures mises en place sont efficaces. Enfin, l'enseignant doit connaître ce type d'élèves pour créer des conditions optimales pour leur réussite. Évidemment, tous les élèves ont des besoins similaires à ceux des élèves à haut potentiel intellectuel, mais c'est le degré de complexité et la profondeur des défis qui diffèrent.

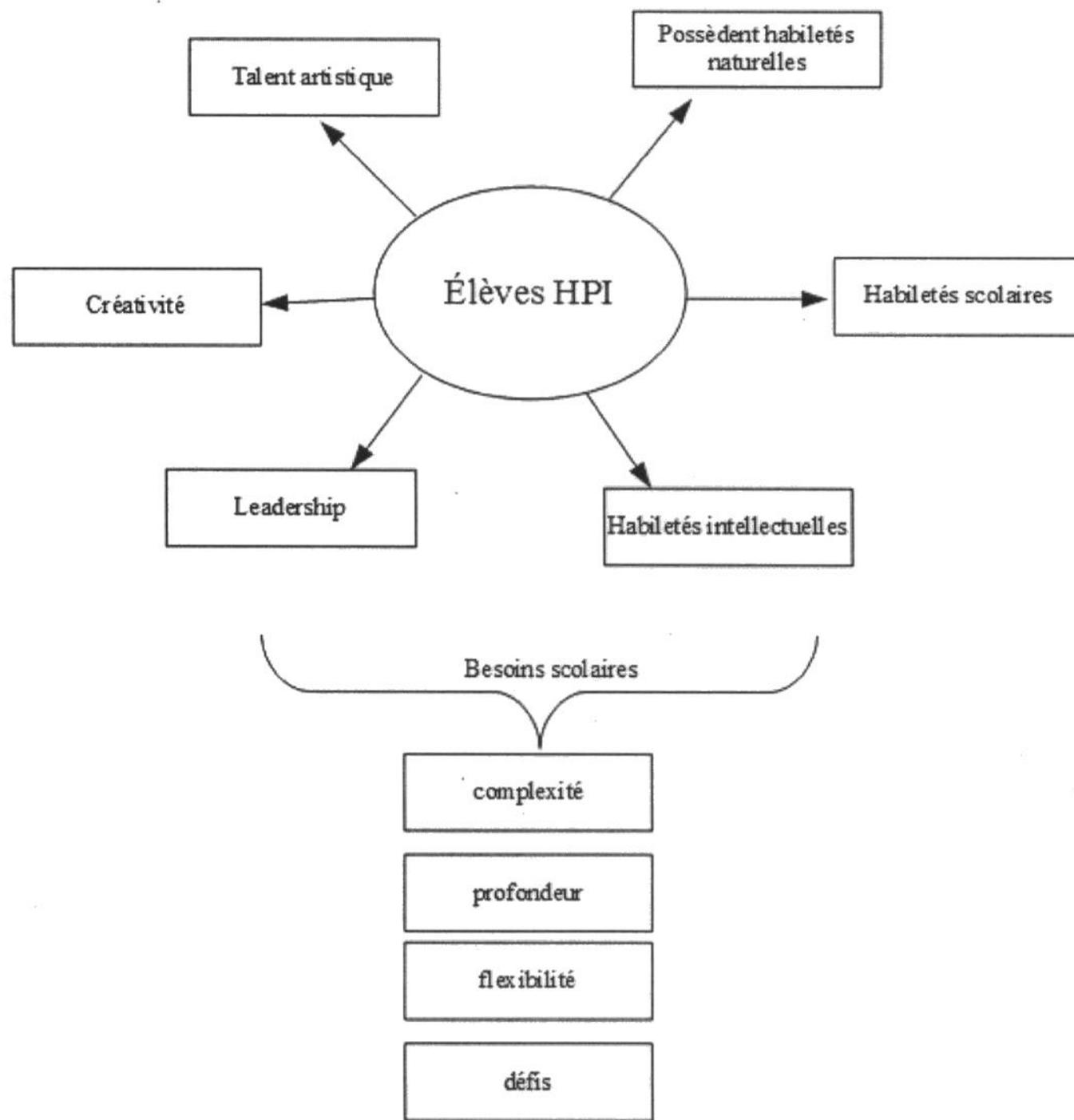


Figure 2 : Caractéristiques et besoins des élèves HPI.

Pratiques d'enseignement

Alors que certains élèves à haut potentiel intellectuel peinent à développer leur potentiel intellectuel dans les classes régulières, certaines pratiques d'enseignement peuvent favoriser leur réussite (Adams et Pierce, 2009; Renzulli et Reis, 1994). Est-ce que les pratiques d'enseignement actuelles sont favorables aux élèves à haut potentiel intellectuel? Il semble intéressant d'approfondir ce concept.

Les pratiques d'enseignement : l'élève pris en compte

Les pratiques d'enseignement dans la classe auprès des élèves se définissent en trois temps. Il s'agit des phases proactive, active et postactive. Celles-ci sont associées respectivement à la planification de l'enseignement, à la situation d'enseignement-apprentissage et à la réflexion sur la pratique (Bru, 2002; Lessard et Tardif, 1999), mais également la pratique de travail collectif, d'interactions avec les autres acteurs de l'éducation que sont les parents, les collègues, la direction, la commission scolaire, etc. « Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle » (Altet, 2002, p.86).

Selon Bru (cité dans Clanet et Talbot, 2012), l'acte d'enseigner « c'est mettre en place des situations didactiques, pédagogiques, matérielles, temporelles, relationnelles, affectives... susceptibles de favoriser l'apprentissage ». Les élèves sont donc pris en compte dans le processus vécu par l'enseignant. Plus précisément, l'élève n'est pas passif dans son apprentissage, car l'enseignant tente de l'intéresser, de favoriser son engagement, de le faire apprendre et de l'aider dans son développement global (Bautier et Goigoux, 2004; Bergeron,

2006; Casalfiore, 2002) tout en lui fournissant des activités qui l'aideront aussi à tendre vers l'autonomie (Maubant, 2011).

Les pratiques d'enseignement doivent donc se baser sur les connaissances que nous avons de l'apprentissage des élèves. Ces derniers ne sont pas tous au même point au niveau des connaissances, alors l'enseignant se doit de mettre en place des conditions éducatives qui permettront aux élèves une progression dans leurs apprentissages (Brossard, 1999; Cèbe et Goigoux, 2012). Bref, l'enseignement doit être équitable et multiculturel pour gérer la différenciation des sujets dans la classe.

Pratiques d'enseignement inclusives

Il existe plusieurs types de pratiques d'enseignement, mais étant donné que les classes sont maintenant hétérogènes et qu'il y a une reconnaissance du fait que tous les élèves sont différents et qu'il faut adapter l'enseignement pour eux, il semble pertinent d'approfondir le type de pratique qui tient compte des caractéristiques des élèves (Rousseau et Thibodeau, 2011). En effet, des pratiques tiennent davantage en compte les élèves à besoins particuliers tels que les élèves à haut potentiel intellectuel. De fait, dans ces dernières, il y a une adaptation selon les caractéristiques d'un contexte (besoins définis, moment de la journée, type de groupes ou d'élèves, etc.) (Bru, 2002; Marcel, 2002; Pastré, 2002). Ces pratiques sont dites inclusives, car elles offrent l'équité et l'opportunité de réussir pour tous les élèves, mais ces dernières sont uniquement possibles lorsque les élèves reçoivent un enseignement qui sied leurs besoins spécifiques (Tomlinson et al., 2003). Elles permettent la réussite et l'égalité des chances pour tous, puisque les enseignants diversifient leur enseignement selon les besoins particuliers des élèves (Humphrey et al., 2006; Laura et al., 2010).

Au sein des pratiques inclusives, les élèves sont évaluées à l'aide de tests diagnostiques qui se font avant l'apprentissage afin de vérifier leurs connaissances. Quant à l'évaluation formative, elle permet de réguler les apprentissages, alors que l'évaluation sommative situe le niveau de connaissances des élèves ainsi que leurs savoirs-faire (Laura et al., 2010). Par la suite, en connaissant davantage les besoins de chaque élève, les enseignants peuvent planifier un enseignement diversifié qui permettra de tenir compte des forces et des faiblesses de chacun ainsi que de leurs champs d'intérêt et de leurs styles d'apprentissages pour les aider à progresser dans leurs apprentissages (Humphrey et al., 2006; Tomlinson et al., 2003). L'enseignant peut donc décider de faire de l'individualisation, du travail coopératif, de la différenciation pédagogique, etc. Tout dépend des besoins qu'il a détectés lors des tests diagnostiques effectués (Prud'homme, 2007).

Une des pratiques inclusives par excellence est la différenciation pédagogique, car elle permet réellement de répondre aux besoins de tous (Thomazet, 2008). Effectivement, dans cette pratique inclusive, les enseignants peuvent décider de modifier le programme ou leurs méthodes d'enseignement, de changer les ressources, les activités et les productions des élèves, ce qui permet de répondre aux divers besoins de tous.

Différenciation pédagogique. Les auteurs définissent la différenciation pédagogique comme étant une pratique dans laquelle l'enseignant planifie et actualise des interventions qui sont significatives par rapport aux caractéristiques et aux connaissances antérieures des élèves. De plus, elle vise la réussite et l'apprentissage de tous les élèves (Caron, 2008; Paré, 2011; Perrenoud, 2002; Tomlinson, 2010). Dans les caractéristiques des élèves qui doivent être prises en compte, nous pouvons compter sur le degré d'acquisition des connaissances, les processus mentaux, le mode de pensée, les stratégies d'apprentissage, etc. Comme le

mentionne Perrenoud, « à chacun selon ses besoins » (Perrenoud, 2012, p.25), ce qui signifie que l'enseignant devrait adapter son enseignement à chaque élève pour qu'ils aient tous des situations optimales pour les aider dans leur développement (Bergeron, 2006; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004; Hall, Strangman et Meyer, 2003). En fait, s'il n'y a pas de prise en compte des caractéristiques des élèves lors de la planification de l'enseignement, il y aura des inégalités scolaires, car les pratiques d'enseignement favoriseront des élèves au détriment d'autres (Bautier et Goigoux, 2004). C'est pourquoi, comme le mentionne Guay, Legault et Germain (2006), la différenciation pédagogique s'adresse à tous les types d'élèves, que ce soit les élèves en difficulté ou ceux qui possèdent un haut potentiel intellectuel. Przesmycki (2004) affirme que le but de la différenciation pédagogique est de mettre fin à l'échec scolaire et que c'est en permettant aux élèves de prendre conscience de leurs capacités, de développer leurs compétences, d'avoir le désir d'apprendre, de développer leur identité, de socialiser, d'enrichir les interactions et de développer leur autonomie que nous y parviendrons.

La différenciation pédagogique consiste à adapter l'enseignement, sous différents aspects tels que les contenus, les structures, les processus et les productions, ce qui permet de modifier la routine en donnant plus de temps à des élèves, par exemple, ou en variant le matériel lors des activités, en encourageant les élèves ou en formant des groupes particuliers. Cette pratique est utile pour des élèves qui ont des besoins particuliers comme les élèves à haut potentiel intellectuel. Il y a donc une adaptation selon les caractéristiques d'un contexte (besoins définis, moment de la journée, type de groupes ou d'élèves, etc.) (Bru, 2002; Marcel, 2002; Pastré, 2002). Il est possible de faire des adaptations mineures qui consistent à faire des démonstrations plus concrètes, à faire de la modélisation, à donner des activités différentes selon les besoins, etc. (King-Sears, 2001). Par contre, il est possible de faire des adaptations

plus spécialisées qui nécessitent plus de ressources, c'est-à-dire d'ajuster la vitesse de l'enseignement, par exemple, mettre en place des modalités multiples pour les travaux. Le problème émerge du fait que les enseignants ne disposent pas nécessairement de toutes les ressources nécessaires pour répondre aux besoins individuels des élèves, alors ils ne mettent pas toujours la différenciation pédagogique en place. De fait, l'adaptation faite pour tout le groupe paraît raisonnable aux enseignants, mais celle qui doit s'effectuer pour des élèves à besoins particuliers est perçue comme étant moins faisable étant donné qu'elle est perçue comme demandant beaucoup d'énergie (Scott et al., 1998).

Quatre plans de différenciation pédagogique

La différenciation pédagogique s'effectue sur le plan des contenus, des processus, des productions et des structures (Battut et Bensimhon, 2006; Caron, 2008; Hall et al., 2003; Kahn, 2010; Przesmycki, 2004; Tomlinson, 2004).

Sur le plan des contenus. Différencier sur le plan des contenus signifie que l'enseignant varie la complexité des contenus selon le diagnostic initial posé en lien avec les capacités des élèves, mais il s'assure aussi que les objectifs du programme seront tout de même atteints (Perrenoud, 2002; Przesmycki, 2004). En salle de classe, cela se perçoit dans la mise en place de tâches variées qui peuvent nécessiter des ressources différentes, mais toujours dans le but d'intéresser les élèves afin de favoriser leurs apprentissages (Hall et al., 2003). L'enseignant tente de créer des situations problèmes qui permettront aux élèves de mobiliser plusieurs connaissances et d'en apprendre d'autres (Perrenoud, 2012).

Certaines stratégies permettent la différenciation pédagogique sur le plan des contenus. Donner un nouvel éclairage ou augmenter le niveau d'abstraction et de complexité

d'une notion peut favoriser les élèves à haut potentiel intellectuel (Hall et al., 2003). En leur permettant aussi réaliser des projets personnels ou des recherches autonomes, ils seront probablement intéressés, puisqu'ils pourront apprendre tout en réfléchissant et en leur permettant de faire du transfert (Caroff, 2004; Lautrey, 2004).

Sur le plan des processus. C'est la démarche dans laquelle les enseignants varient leurs méthodes d'enseignement afin que les activités soient fécondes pour tous les élèves du groupe. Il s'agit de planifier l'action (Altet, 2002) après que l'enseignant ait identifié une situation problématique et qu'il ait planifié des stratégies pour atteindre un résultat particulier (Casalfoire, 2002; Maubant, 2011; Pastré, 2002).

L'enseignant établit un diagnostic initial permettant de connaître les élèves autant sur les plans socio-économique, culturel, familial et scolaire. En fait, selon le stade de développement cognitif et social des élèves, leur rythme d'apprentissage et leurs représentations mentales, les apprentissages se font de diverses façons. Pour qu'il y ait apprentissage, ils doivent être motivés soit en étant intéressés à la matière ou en se reconnaissant un besoin lié à l'apprentissage (Przesmycki, 2004). Les enseignants peuvent donc se baser sur les connaissances qu'ils possèdent de chacun, observer ces derniers ou leur donner un test initial afin de planifier les activités par la suite. Pendant la tâche, il peut être pertinent de modifier celle-ci pour un élève motivé, mais éprouvant des difficultés ou pour un autre qui est démotivé. De plus, en proposant des activités de niveaux différents, aucun individu ne se sentira dépassé; au contraire, tous auront un défi à relever. Également, l'enseignant peut décider de mettre en place du travail de coopération, de faire de l'enseignement plus magistral, de placer les élèves en travail autonome, etc. (Hall et al., 2003). Comme il est possible de leur permettre de faire du travail autonome ou de devenir des

experts, les élèves à haut potentiel intellectuel seront intéressés, car ils pourront développer leurs compétences cognitives et sociales. En mettant en place des tâches plus complexes et abstraites et en leur donnant des défis et des activités signifiantes à réaliser, ils auront la possibilité de montrer leurs capacités intellectuelles tout comme leur créativité (Caroff, 2004; Lautrey, 2004; Lubart et Georgsdottir, 2004).

Sur le plan des productions. Quant aux productions, la différenciation pédagogique se perçoit surtout dans la permission que les enseignants laissent aux élèves de présenter leur travail de la façon avec laquelle ils sont les plus à l'aise (Caron, 2008; Perrenoud, 2002; Tomlinson, 2004). Les enseignants ont aussi le choix d'évaluer de manière plus formative ou sommative selon la nature des apprentissages et même de laisser les élèves s'autoévaluer pour qu'ils puissent se responsabiliser et devenir des apprenants capables de métacognition (Hall et al., 2003). L'évaluation permet aux enseignants de connaître les besoins des élèves de leurs groupes et de suivre les progrès de chacun, ce qui facilite la mise en place de la différenciation pédagogique (Bergeron, 2006; Hall et al., 2003). Les enseignants peuvent décider de mettre en place des critères d'évaluation plus exigeants pour les élèves à haut potentiel intellectuel afin de les motiver dans leur travail. De plus, ils pourront développer une méthodologie de travail personnel et par le fait même, leur créativité (Hunsaker, 1994; Lautrey, 2004).

Sur le plan des structures. Pour ce qui est de la différenciation pédagogique au niveau des structures, elle se définit de différentes façons. Tout d'abord, il s'agit de mettre des élèves en sous-groupes afin de permettre les échanges et la coopération. Cela peut mener à des déséquilibres cognitifs et donc, à une [re]construction des savoirs. Selon Przesmycki (2004), les groupes d'élèves sont susceptibles de favoriser la communication, la socialisation et l'amélioration de la confiance en soi. Ces éléments sont intéressants pour les élèves à haut

potentiel intellectuel dans la mesure où ils pourront socialiser avec des collègues (Lautrey, 2004). Ensuite, Perrenoud (2012) met aussi l'accent sur l'environnement et donc, la gestion de classe. Selon lui, cette dernière est importante, puisqu'en organisant les interactions et les activités, tous auront une situation féconde dans laquelle ils pourront apprendre

Enseignement individualisé. Guay et al. (2006) proposent un modèle de différenciation pédagogique dans lequel elles expliquent la différenciation pédagogique comme étant un continuum commençant au pôle de la variation et se terminant par le pôle de l'adaptation. Selon elles, la variation se met en place lorsque l'enseignant varie son enseignement pour répondre à des besoins qui concernent tout le groupe-classe en s'adaptant aux caractéristiques d'un contexte (besoins définis, moment de la journée, type de groupes ou d'élèves, etc.) (Bru, 2002; Marcel, 2002; Pastré, 2002). Quant à l'adaptation, qui est parfois nommée modification par d'autres auteurs (Paré, 2011), elle consiste à modifier les exigences du programme pour que les élèves qui ont de grandes difficultés puissent tout de même réussir en simplifiant les objectifs. Cela se caractérise par un enseignement et du matériel spécialisés, ainsi que par des évaluations différentes et adaptées (Janney et Snell, 2006). Pour les élèves à haut potentiel intellectuel, la modification peut se percevoir dans les programmes particuliers mis en place pour eux dans les écoles (accélération scolaire, programme d'enrichissement, etc.) (King-Sears, 2001). Dans ce continuum, l'accommodation n'est pas un terme qui est présenté. En fait, elle permet de mettre en place des mesures de soutien supplémentaires pour que les élèves réussissent à atteindre les attentes exigées (Paré, 2011). Les élèves font les mêmes apprentissages que les autres, mais des mesures d'aide viennent faciliter leur tâche (Word Q, Antidote, etc.) (King-Sears, 2001). Il s'agit d'une action moins individualisée que la modification, car il y a la conservation des mêmes exigences que pour les autres élèves.

Bref, ce continuum prend en compte la différenciation pédagogique qui s'effectue auprès de tout le groupe au départ (variation) et qui, à la fin, s'applique à des élèves en particulier (adaptation).

Toutefois, cette vision ne fait pas l'unanimité. Selon Caron (2008) et le MELS (2007a), l'enseignement individualisé (la modification) est une mesure temporaire dans laquelle l'enseignant modifie les exigences et les critères d'évaluation de certaines tâches pour des élèves ayant des besoins spécifiques. C'est donc différent de la différenciation pédagogique dans la mesure où dans celle-ci, il n'y a pas de modifications des critères d'évaluation et des exigences et elle se fait en sous-groupe ou en grand groupe afin de favoriser les interactions qui sont nécessaires à la construction des savoirs chez les apprenants (Perrenoud, 2000, 2002). Elle est mise en place dans le but de faciliter les apprentissages de chaque élève tout en ayant en tête un objectif à atteindre selon le potentiel de chacun, contrairement à l'enseignement individualisé, plus particulièrement la modification, qui est surtout utile pour les élèves qui ont de grandes difficultés d'apprentissage ou des handicaps.

La planification

Les recherches portant sur les pratiques enseignantes montrent que ces dernières sont parfois planifiées, mais qu'elles peuvent également être spontanées. Tout cela dépend du contexte d'enseignement, des besoins déterminés, des règles établies, du temps octroyé, des expériences personnelles de l'enseignant, de ses représentations ainsi que des buts et objectifs qu'il a fixés (Faulx, 2011). Caron (2008) abonde dans le même sens en ce qui a trait à la différenciation pédagogique, car elle avance huit catégories dans lesquelles les enseignants se retrouvent selon les éléments qu'ils prennent en compte pour mettre en œuvre la

différenciation pédagogique. Celles-ci commencent à la différenciation pédagogique spontanée pour tendre vers la différenciation pédagogique authentique qui est planifiée. La différenciation pédagogique doit donc être planifiée pour être plus efficace (Bergeron, 2006; Caron, 2008; Perrenoud, 2002; Tomlinson, 2004). Cette planification commence souvent par le choix d'un objectif à atteindre pour les élèves, puis par un diagnostic initial qui permet à l'enseignant de connaître les connaissances préalables de son groupe. Par la suite, il peut modifier des éléments pour permettre à chacun de travailler et de réussir à atteindre l'objectif fixé au préalable. Cette pratique s'effectue en petits groupes pour ensuite faire un retour en grand groupe. C'est donc différent des pratiques d'enseignement individualisé où l'enseignant travaille seul avec un élève en particulier. Dans le cas de la différenciation pédagogique, tous les élèves sont pris en compte et ils sont tous aidés par l'enseignant ou par des pairs. Bref, malgré l'aspect spontané de la différenciation pédagogique, il semble important de tendre vers l'aspect plus planifié afin d'être plus efficace pour les élèves.

Tableau 1
Catégories de différenciation pédagogique élaborées par Caron (2008)

Termes	Définitions
Intuitive	Elle se met en place automatiquement lorsqu'un enseignant se rend compte d'une difficulté dans la classe.
Planifiée	L'enseignant planifie les moyens qu'il mettra en place pour différencier.
Successive	L'enseignant détermine plusieurs activités d'apprentissage qui se suivent les unes après les autres pour varier l'enseignement en tenant compte du moment ou des caractéristiques des élèves.
Simultanée	L'enseignant prend en compte des caractéristiques de ces élèves pendant une ou plusieurs activités qui s'effectuent en même temps.
Mécanique	L'enseignant planifie l'activité d'apprentissage selon les résultats qui découlent de tests diagnostics effectués au préalable. Il tient donc compte des besoins et des acquis de ses élèves et pilote l'activité planifiée.
Régulatrice	L'enseignant tient compte des besoins et des acquis dans la planification de son activité d'apprentissage par l'intermédiaire de test diagnostics. Tout au long de l'activité, il donne de la rétroaction, évalue de manière formative et continue et il prévoit des activités différentes selon les besoins des élèves. Il laisse également une certaine spontanéité aux élèves dans leurs apprentissages.
Authentique	Elle est planifiée, simultanée et régulatrice.

Mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Selon le modèle tylérien, la pratique enseignante se définit par le choix d'un objectif à atteindre, par la planification d'activités pour parvenir à cet objectif et par la mise en place

de conditions favorables à l'atteinte du but fixé. Il s'agit d'un processus linéaire. Par contre, il semble que ce soit plus complexe, car les choix se font selon les options possibles et il peut y avoir des imprévus à tout moment (Bru et al., 2004; Bru, 2002). De même, pour ce qui est des pratiques inclusives, selon les ressources présentes, il est possible que l'enseignant ne puisse pas mettre en œuvre tout ce qu'il souhaiterait et qu'il a planifié (Scott et al., 1998).

Contraintes externes. En enseignement, des balises ont été mises en place pour uniformiser quelque peu les pratiques enseignantes. Chaque enseignant a un programme à voir avec ses élèves pendant toute l'année scolaire. Il s'agit d'un élément prescrit par le MELS (Pastré, 2002). De plus, des objectifs généraux doivent aussi être respectés, dont la réussite pour le plus grand nombre qui doit être prise en compte par les enseignants afin de favoriser la réussite du plus grand nombre de leurs élèves. Selon l'école, il y a également la mission que chacune se donne et qui doit être respectée par tous, ainsi que des normes qui sont similaires, mais qui peuvent différer d'une école à l'autre et qui balisent l'enseignement (Altet, 2002). Ces contraintes mènent nécessairement à une adaptation de l'enseignement en encadrant les pratiques enseignantes.

Synthèse : pratiques d'enseignement

Les pratiques d'enseignement se réalisent en trois temps : les phases proactive, active et post-active. En d'autres mots, il s'agit du moment de la planification de l'enseignement, du pilotage de situations d'enseignement-apprentissage et de la réflexion dans la pratique. Pendant ces moments, les enseignants doivent trouver des façons de faire progresser leurs élèves dans leurs apprentissages. Étant donné que les élèves sont tous différents, les enseignants doivent tenir compte des besoins particuliers de chacun et les pratiques inclusives

le permettent. Par la mise en place de tests diagnostiques, entre autres, les enseignants apprennent à connaître leurs élèves et à planifier des situations d'apprentissage qui seront fécondes pour eux. Bref, en connaissant les forces et les faiblesses de chacun, les enseignants sont en mesure de diversifier leur enseignement et d'aider tous les élèves dans leur progression. En fait, en sachant que les élèves à haut potentiel intellectuel ont des besoins particuliers, nous serons à même de déterminer si les enseignants les connaissent assez pour en tenir compte dans la planification et dans le pilotage de leurs situations d'apprentissage tout en leur demandant de réfléchir par rapport à leurs pratiques. La recherche dans le domaine des pratiques inclusives semble indiquer qu'un enseignement adapté est habilitant afin d'aider les élèves à poursuivre leur cheminement et donc, à développer leur potentiel pour qu'ils vivent des réussites. Plus spécifiquement, la différenciation pédagogique est une pratique inclusive qui pourrait aider les élèves à haut potentiel intellectuel, car les enseignants qui la mettent en place dans leur classe peuvent modifier les contenus, les structures, les productions et les processus pour tenir compte des besoins des élèves. De même, l'enseignement individualisé est une pratique utilisée pour les élèves ayant des besoins particuliers, mais elle ne sera pas prise en compte dans la présente recherche étant donné qu'elle sert surtout à adapter les exigences pour des élèves en grandes difficultés.

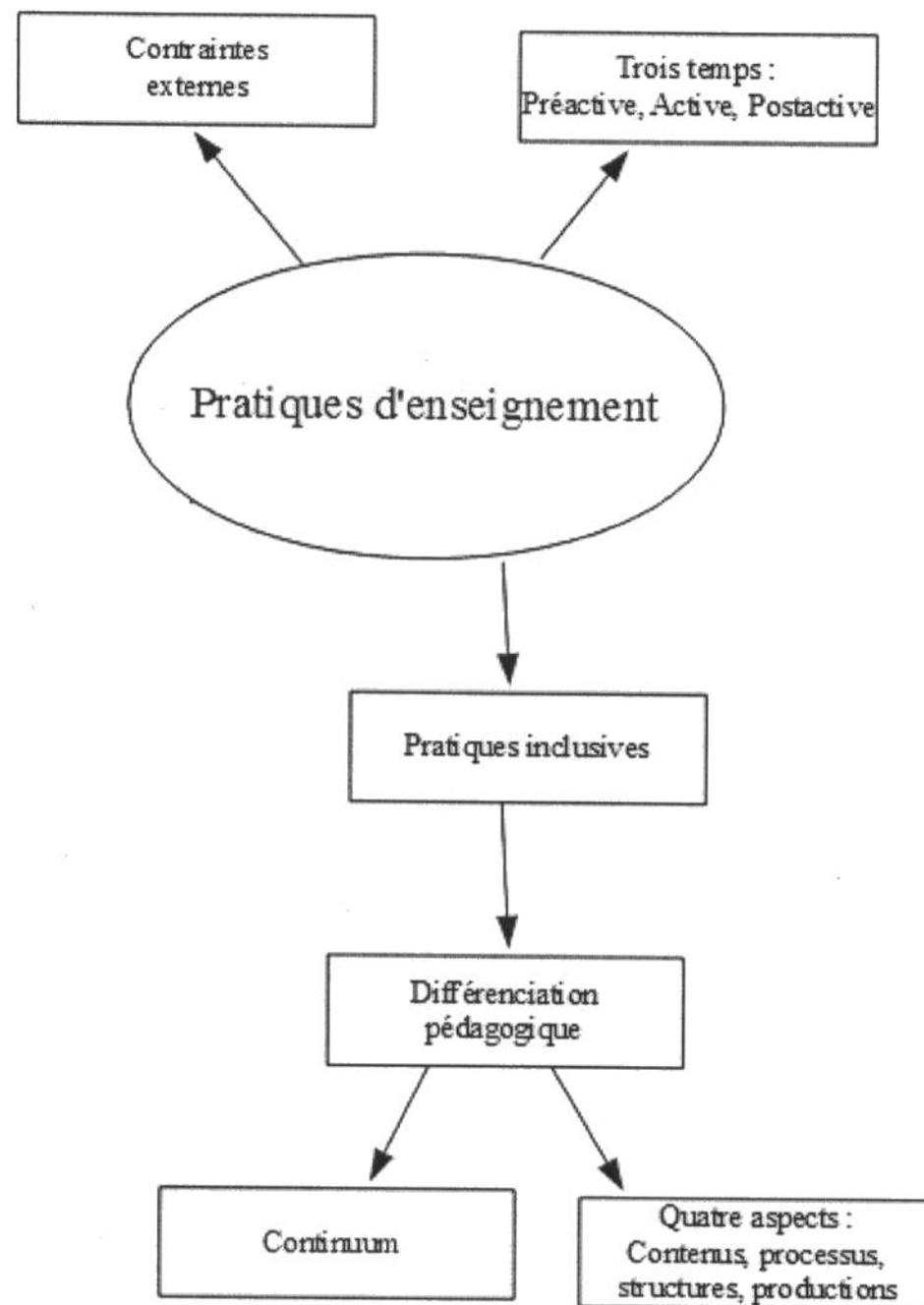


Figure 3 : Caractéristiques des pratiques d'enseignement.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie qui sera utilisée afin d'obtenir des résultats par rapport à notre sujet de recherche. Tout d'abord, le type de recherche est présenté, suivi par l'échantillon et la méthode de collectes de données. Ensuite, la méthode de traitement des données qui sera préconisé est expliquée ainsi que les limites de la recherche, ses critères de scientificité et l'aspect éthique qui sera respecté tout au long de celle-ci.

Le type de recherche

En voulant décrire les pratiques d'enseignement déclarées par des enseignants du secondaire auprès des élèves à haut potentiel intellectuel, nous étudions une situation particulière dans un temps spécifique. Il s'agit donc d'une recherche descriptive, mais également exploratoire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). En effet, l'objet de recherche, les élèves à haut potentiel intellectuel au Québec, en est encore à ses balbutiements. C'est également le cas des pratiques d'enseignement inclusives qui répondent aux besoins scolaires de ces élèves, ce qui explique que les finalités de la recherche soient exploratoires. Les variables qui concernent les relations entre ces deux objets n'étant pas encore cernées de façon à faire consensus dans la communauté scientifique, une recherche de type quantitatif serait prématurée.

Comme notre recherche est de types descriptif et exploratoire, la recherche qualitative est tout indiquée, alors nous sommes allées sur le terrain interroger les acteurs pour tenter de comprendre la situation actuelle par l'entremise de l'expérience des enseignants (Hatch, 2002; Lichtman, 2006). Étant donné qu'il y a peu de données sur la situation québécoise actuelle,

nous avons posé des questions aux enseignants afin de décrire les pratiques d'enseignement que des enseignants déclarent ou pensent mettre en place au secondaire pour des élèves à haut potentiel intellectuel et surtout, nous avons été en mesure de faire ressortir des problèmes rencontrés dans ce contexte particulier (Deslauriers et Kérisit, 1997). Cette recherche ne se veut donc pas généralisable, mais elle a permis de produire des savoirs propres à un contexte spécifique et qui pourront être approfondis dans une recherche future (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000).

La collecte de données

Échantillon

Dans cette recherche, nous souhaitons interroger des enseignants du secondaire d'écoles de la région de Gatineau. L'échantillonnage est non probabiliste et volontaire (Deslauriers et Kérisit, 1997; Pires, 1997) parce que nous avons seulement contacté des directions d'établissements scolaires et après leur avoir présenté notre projet de recherche, nous avons lancé un appel à tous les enseignants de ces écoles. Douze d'entre eux, séparés dans quatre écoles différentes, ont répondu favorablement à notre appel, alors ils ont tous été interrogés dans le cadre d'une entrevue qui s'est déroulée à un moment qui convenait autant à la chercheuse qu'à l'enseignant. Notre échantillon en est donc un de convenance.

Le choix des participants s'est effectué selon d'autres critères prédéterminés qui ont été choisis afin que nous ayons un panorama de la situation étudiée (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Pires, 1997). Nous avons choisi des candidats qui enseignent à des niveaux différents, et donc, à des cycles différents. Ce choix s'explique par le fait que, comme mentionné ci-dessus, il y a une importante transition entre le primaire et le secondaire qui peut influencer les

pratiques d'enseignement auprès des élèves. De plus, la discipline enseignée n'a pas été tenue en compte dans le choix des enseignants, afin de pouvoir faire des constats quant aux différences qui pourraient prévaloir d'une matière à une autre.

Quant au nombre de participants, il est plutôt restreint, car il s'agit d'un premier regard sur un sujet peu connu, mais nous désirons toutefois trianguler les données, pour nous assurer de la justesse des résultats obtenus, donc nous avons été en mesure d'avoir au moins trois enseignants par cycle, issus d'écoles différentes (Laperrière, 1997). En effet, selon les écoles, l'accent n'est pas toujours mis sur les mêmes actions, alors il peut y avoir des différences dans les approches mises en œuvre par les enseignants, de même que par le milieu. Une école privée, une école publique et une école qui offre le programme d'Éducation internationale ont été approchées et elles ont accepté que nous interrogeons leurs enseignants. Finalement, nous sommes arrivés à saturation avec 12 participants enseignant dans des milieux différents, donc nous n'avons pas eu à en ajouter pour que nos résultats soient valides.

Tableau 2
Caractéristiques des participants aux entrevues

	École privée et Éducation internationale	École publique (régulier et concentration)	École publique (sport- études)	Totaux
Hommes	2 Monde contemporain (29 ans et 16 ans)	1 Français (environ 4 ans)	1 Mathématiques (15 ans)	5
	1 Sciences (27 ans)			
Femmes	1 Français (11 ans)	2 Français (25 ans et 11 ans)	2 Français (entre 20-25 ans et 15 ans)	7
		1 Univers social (entre 10-15 ans)	1 Mathématiques (16 ans)	
Totaux par cycle	4 Deuxième cycle	1 Premier cycle 3 Deuxième cycle	2 Premier cycle 2 Deuxième cycle	12

L'entrevue semi-dirigée

Dans le cadre de cette recherche qualitative, nous avons utilisé les entrevues semi-dirigées d'environ 60 minutes comme méthode de collecte de données. Celles-ci ont finalement duré entre 30 minutes et 60 minutes. L'entrevue est l'outil qui nous a permis de recueillir tous les propos des enseignants. À l'aide de celui-ci, nous croyons que nous avons été en mesure de répondre à l'objectif de la recherche : décrire les pratiques d'enseignement déclarées par des enseignants du secondaire auprès des élèves à haut potentiel intellectuel. En fait, le participant est un « informateur » qui nous a permis d'obtenir plus d'information sur le sujet désiré. Le but est de pouvoir décrire ses pratiques et les raisons qui les sous-tendent, car par la suite, nous tenterons de faire des recommandations pour de futures recherches sur le

sujet. Comme le mentionne Hatch (2002), les entrevues permettent d'explorer les perceptions et l'interprétation d'une situation spécifique tout en ayant le temps de discuter avec chacun des participants et d'avoir accès à leur expérience. Nous avons donc pu déterminer si la perception que les enseignants possèdent vis-à-vis des élèves à haut potentiel intellectuel influence leur enseignement par rapport à ces derniers.

Nous avons conduit des entrevues semi-dirigées, donc il a fallu que nous planifiions des thèmes à l'aide du cadre conceptuel, ce qui a permis d'avoir une cohérence et une validité dans les questions posées (Cohen, Manion et Morrison, 2000; Lichtman, 2006). Par contre, dans ce type d'entrevue, il y a la possibilité d'ajouter des questions afin de permettre d'enrichir les données obtenues et d'explorer plus en profondeur le sujet (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000; Poupart, 1997). Cette méthode permet d'avoir plus de flexibilité et de relancer sur un sujet qui semble intéressant, mais auquel nous n'aurions pas pensé. C'est ce que nous avons fait tout au cours des entrevues, ce qui a permis d'obtenir des informations d'autant plus riches en contenu qu'à l'aide des thèmes uniquement. Hatch (2002) affirme également que les questions doivent être posées dans un ordre précis pour favoriser la participation du participant, alors nous en avons tenu compte dans notre schéma d'entrevue (appendice A). En effet, cet auteur affirme que pour mettre à l'aise le participant, il est préférable de poser les questions d'ordre socioéconomique au début pour ensuite continuer avec les questions liées au sujet. De plus, pour créer notre schéma d'entrevue, nous avons aussi tenu compte des canevas effectués par Kirouac (2010) et Paré (2011), mais également du « Teacher Observation Form » (appendice B) qui permet d'évaluer l'enseignement réalisé auprès d'élèves à haut potentiel intellectuel (Peters et Gates, 2010). Les canevas de Kirouac (2010) et Paré (2011) nous ont principalement aidés quant aux questions à poser en relation avec les pratiques inclusives et

la différenciation pédagogique, tandis que le « Teacher Observation Form » a permis de créer des questions par rapport à l'enseignement en lien avec les besoins scolaires des élèves à haut potentiel intellectuel. Bref, avec ces outils tout comme avec notre cadre conceptuel, nous avons conçu un schéma d'entrevue approprié à la recherche que nous menions et qui nous permettrait de répondre à notre objectif initial.

Nous avons décidé d'utiliser l'entrevue, puisque les pratiques déclarées sont intéressantes dans la mesure où le discours montre une certaine rationalité tout en exposant la perception des enseignants (Marcel et al., 2001). Elles permettent de surcroît de décrire les pratiques tout en leur donnant une signification. Il semble évident que le discours ne donne pas toutes les informations concernant les pratiques d'enseignement, mais il permet de voir ce à quoi l'enseignant donne du sens (Marcel et al., 2001). En conduisant des entrevues, nous étions dans l'étape post-active des pratiques d'enseignement et cela a permis aux enseignants de faire un retour sur l'enseignement qu'ils effectuent en classe. Nous avons donc eu un portrait de la situation quant à l'enseignement effectué auprès des élèves à haut potentiel intellectuel, mais également quant aux caractéristiques données à ce type d'élèves. Les enseignants ont dû réfléchir avant de répondre aux questions afin de bien expliquer leurs points de vue par rapport à ces élèves en particulier et à l'enseignement qui doit leur être offert. Comme le souligne Maubant (2011), il n'y a pas que les interactions avec les élèves qui influencent les enseignants, mais d'autres facteurs tels que l'interaction avec des agents scolaires, ce qui signifie que par l'entremise des entretiens, nous avons pu découvrir si les enseignants mettent en œuvre des éléments pour ces élèves ou sinon, quelles sont les raisons qui les empêchent de le faire.

Traitement des données

Les données audio des entrevues ont été codées à l'aide du logiciel *Atlas TI*. En effet, grâce à cet outil, il était facile de ressortir les éléments les plus abordés lors des entrevues, ce qui était très pertinent pour l'analyse des données. Tout d'abord, nous n'avons pas retranscrit le verbatim de chaque entrevue, nous avons fait une analyse de contenu audio avec des codes préalablement déterminés à l'aide du cadre conceptuel. Effectivement, cette méthode d'analyse permet de conserver la voix des participants, l'intonation, la passion ainsi que les pauses qui peuvent parfois être très éloquentes (Crichton et Childs, 2005). En faisant de la codification des données audio, il y a une réduction de l'impact qu'a la retranscription du contenu, car l'essence des paroles et des silences demeurent présents et peuvent être codifiés (Crichton et Childs, 2005). Grâce à cette méthode, le chercheur reste près de ses données et il est davantage dans le contexte que lorsque tout est retranscrit (Wainwright et Russell, 2010). De plus, en travaillant à temps plein tout en poursuivant la maîtrise, la chercheuse a pu gagner du temps en n'ayant pas à tout retranscrire (Wainwright et Russell, 2010).

Nous avons choisi de faire une codification mixte à partir des thèmes déjà élaborés et d'ajouter des codes avec les réponses obtenues lors des entrevues pour tenir compte de toutes les informations. En effet, notre sujet est de type exploratoire, car très peu de données sont disponibles au Québec par rapport aux élèves à haut potentiel intellectuel, alors comme des renseignements ont surgi lors des entrevues, nous avons posé des questions pour approfondir le sujet et nous souhaitions pouvoir utiliser les informations obtenues dans le traitement de nos données. En nous gardant la possibilité d'ajouter des codes ou d'en modifier selon les réponses obtenues, le contenu de la recherche a donc été enrichi (Kirouac, 2010; Paré, 2011).

Après avoir fait un premier traitement des données, nous avons effectué un contre-codage, afin de nous assurer de la validité du premier codage. Étant donné que le chercheur est un être subjectif, mais qu'il reconnaît cette subjectivité, il demeure transparent tout au long de la recherche est c'est pour cette raison que nous avons fait un recodage. Cette étape a permis de valider le codage en le modifiant si des erreurs ont été commises (Dorais, 1993). Il s'agit donc d'un contre-codage intrajuge, c'est-à-dire qu'après avoir fait un premier traitement des données, la chercheuse a réécouté toutes les entrevues une autre fois pour vérifier le codage effectué lors de la première fois.

L'analyse des données d'une recherche qualitative ne consiste pas seulement à faire le détail des informations obtenues, mais bien à leur trouver un sens et il est impératif que ce dernier reflète la pensée des participants. C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser, pour l'analyse et l'interprétation de nos données les concepts définis par les auteurs Pfeiffer et Jarosewich (2007), tels que décrits dans l'article scientifique qui présentait le questionnaire pour l'identification des élèves à haut potentiel intellectuel, soit les habiletés intellectuelles, les habiletés scolaires et sociales, les habiletés artistiques, le leadership, la créativité et la motivation. Effectivement, nous pourrions associer des éléments mentionnés par les enseignants à des termes précisés dans notre cadre conceptuel et dans les caractéristiques définies par ces chercheurs. De plus, en ce qui a trait aux besoins scolaires de ces élèves, nous avons aussi créé des codes à partir de la documentation scientifique et en ce qui concerne les pratiques d'enseignement, nous avons utilisé les quatre plans de la différenciation pédagogique (voir tableau 3).

Après l'interprétation des données et afin de nous assurer de la validité interne de nos données, nous avons mis en relation les résultats obtenus avec des données d'autres recherches

empiriques (Laperrière, 1997). De cette façon, nous avons pu faire des constats quant aux données que nous avons obtenues, déterminer les similitudes et les différences entre notre recherche et celles qui ont été effectuées auparavant et cela nous a ensuite permis de proposer des recherches futures.

Tableau 3
Codification utilisée pour l'analyse

Catégorie : Caractéristiques identifiées par des enseignants	
Codes	Sous-codes
Caractéristiques intellectuelles	<ul style="list-style-type: none"> • Facilité • Profondeur et complexité • Rapidité
Comportements	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomie • Ennui • Participation • Dérangeant en classe
Performance	<ul style="list-style-type: none"> • Excellents résultats • Peu performants (échecs, faibles résultats)
Haut potentiel intellectuel ou talent	<ul style="list-style-type: none"> • Doué dans une matière • Doué dans plusieurs matières
Origine du potentiel	<ul style="list-style-type: none"> • Inné • Acquis
Plan social	<ul style="list-style-type: none"> • Facilement accepté • Parfois difficile
Catégorie : Besoins scolaires identifiés par des enseignants	
Codes	Sous-codes
<ul style="list-style-type: none"> • Défis • Reconnaissance sociale • Aller en profondeur • Prise en compte des intérêts • Interactions intellectuelles • Besoin de stimulation 	
Catégorie : Contraintes identifiées par des enseignants	
Codes	Sous-codes
Contraintes structurelles	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner à la masse • Enseigner aux élèves en difficulté • Manque de temps
Manque de connaissances	
Catégorie : Pratiques d'enseignement identifiées par des enseignants	
Codes	Sous-codes
Trois phases	<ul style="list-style-type: none"> • Proactive • Active • Postactive

Catégorie : Phase active	
Codes	Sous-codes
Plan des contenus	<ul style="list-style-type: none"> • Tient compte des intérêts • Même contenu pour tous
Plan des processus	<ul style="list-style-type: none"> • Projets créatifs/intellectuels • Même contenu/méthode de travail pour tous
Plan des productions	<ul style="list-style-type: none"> • Plus sévère pour les HPI • Projets créatifs et/ou plus intellectuels • HPI s'occupent lorsqu'ils finissent une tâche • Exercices supplémentaires
Plan des structures	<ul style="list-style-type: none"> • Aide-prof • Jumelage fort-faible • Nombre d'élèves par classe
Catégorie : Propositions faites par des enseignants	
Codes	Sous-codes
Rien faire de plus pour ces élèves	
En faire davantage pour ces élèves	
Créer des classes spéciales pour ces élèves	

Pour bien visualiser les étapes qui ont eu lieu au cours de notre recherche sur le plan méthodologique, la figure ci-dessous se veut un résumé des étapes qui nous ont conduits à ressortir des éléments fort pertinents quant à l'enseignement effectué auprès d'élèves à haut potentiel intellectuel déclaré par des enseignants du secondaire et quant aux caractéristiques de ces élèves selon ces mêmes enseignants.

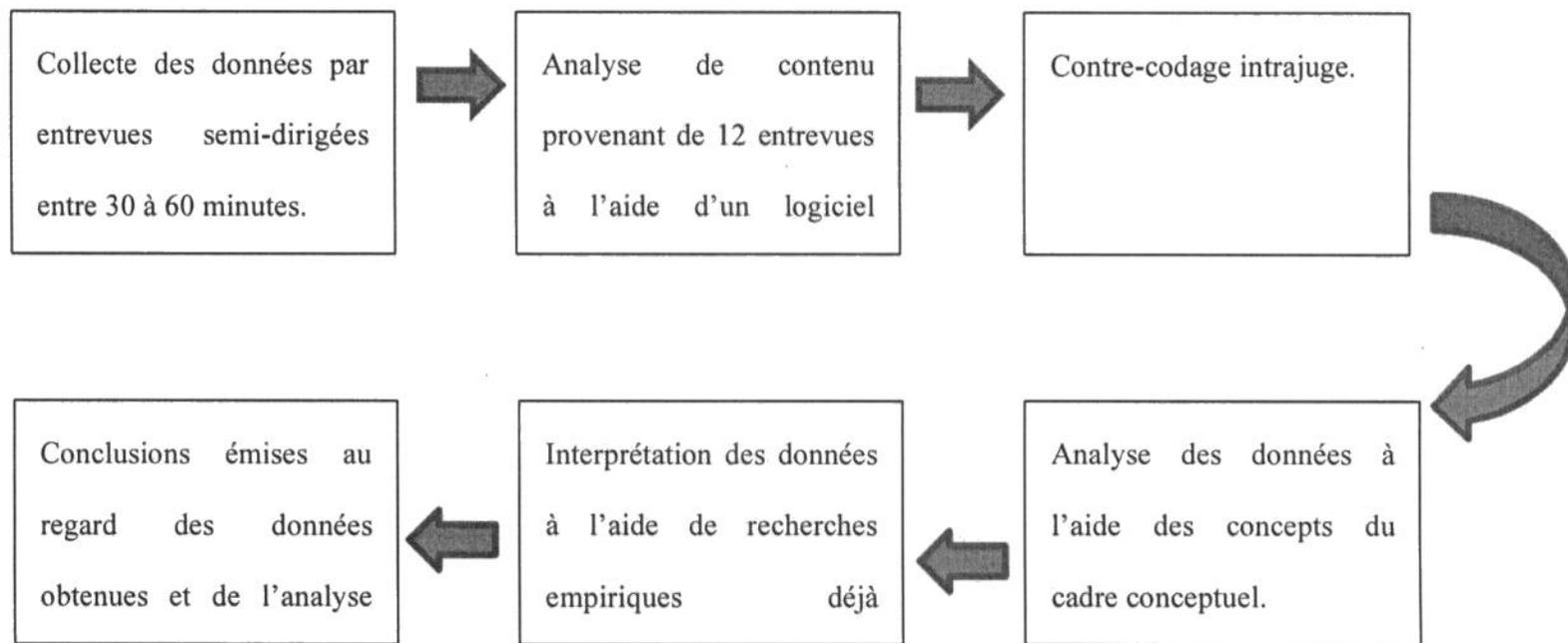


Figure 4 : Schéma de la collecte des données.

Limites de la recherche

Ce projet se veut une exploration de ce que déclarent faire les enseignants comme pratiques d'enseignement auprès des élèves à haut potentiel intellectuel dans des écoles secondaires. La méthodologie a permis de répondre au questionnaire et à l'objectif initial, mais il est fort probable qu'il existe des écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. En effet, le sujet des pratiques d'enseignement déclarées est très complexe et plusieurs facteurs pourraient altérer nos résultats. Par exemple, par le biais de désirabilité sociale, les enseignants interrogés pourraient affirmer mettre en œuvre des pratiques qu'ils ne mettent pas réellement en place en classe, négliger d'en mentionner certaines autres ou faire référence à des pratiques rares ou exceptionnelles. De même, Ce comportement pourrait biaiser les résultats obtenus, c'est pourquoi il a fallu être très vigilantes lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats, afin de s'assurer de ne pas porter de conclusions trop hâtives.

De plus, pour déterminer si les enseignants ont des élèves à haut potentiel intellectuel dans leur classe, nous nous sommes fiées à leur jugement, c'est-à-dire à la perception qu'ils ont d'en avoir ou non au sein de leurs groupes. Naturellement, au cours de l'entrevue, il se peut donc qu'ils expliquent des pratiques d'enseignement qu'ils mettent en œuvre auprès d'élèves qui ne seraient pas nécessairement des élèves à haut potentiel intellectuel en réalité. Il se peut donc que les pratiques d'enseignement évoquées ne soient pas reliées avec celles déterminées dans la documentation scientifique tout comme les caractéristiques définies par ces enseignants. Par contre, étant donné qu'il s'agit d'une recherche exploratoire, il est tout de même intéressant de ressortir des informations quant aux perceptions des enseignants par rapport aux élèves à haut potentiel intellectuel et aux pratiques d'enseignement qui leur seraient favorables.

Enfin, nous ne pouvons pas généraliser les résultats de la recherche à cause du nombre restreint de participants à cette dernière, mais les résultats pourront être transférés à d'autres contextes semblables et permettront, de ce fait, de servir de base à d'autres recherches similaires.

Critères de scientificité

Savoie-Zajc et Karsenti (2000) donnent quatre critères de scientificité auxquels peuvent répondre les recherches de type qualitatif. Tout d'abord, pour répondre au critère de crédibilité, nous nous sommes assurées de conduire des entrevues avec plusieurs participants pour avoir de multiples points de vue. Il y a également eu une comparaison des résultats avec les renseignements théoriques de base, ce qui a permis de valider les résultats obtenus. Ensuite, en ce qui concerne le critère de transférabilité, nous avons décrit en détail les divers

contextes dans lesquels nous avons interrogé les participants ainsi que leur profil, donc si d'autres chercheurs souhaitent effectuer une recherche sur le sujet, ils pourront se servir de la présente recherche comme base et ils auront assez de détails pour tenter de la reproduire. Par la suite, c'est en demeurant transparent tout au cours de la recherche que nous sommes parvenues à répondre au critère de fiabilité. C'est pourquoi en effectuant un codage audio, nous sommes demeurées dans le contexte des entrevues conduites, alors nous n'avons pas pu faire fi des intonations des participants tout comme de leurs pauses et des silences évocateurs. Enfin, tous les choix pris pendant la recherche sont justifiés à l'aide de sources scientifiques et les analyses ont été contre-codées pour permettre la confirmation de la codification effectuée une première fois.

Éthique

Nous avons, tout d'abord, obtenu notre certificat éthique. Nous sommes ensuite allées rencontrer des directions d'établissements scolaires afin de leur soumettre l'objectif, le déroulement et le formulaire de consentement éclairé propres à la présente recherche (appendice C). Tout au cours de la rencontre avec les directions d'écoles, nous avons répondu à toutes les questions qui nous ont été posées de façon transparente tout en expliquant les tenants et aboutissants de la recherche. Ce faisant, celles qui ont accepté de participer au projet ont reçu notre visite pendant laquelle nous avons abordé des enseignants de disciplines et de cycles différents pour discuter avec eux du sujet de la recherche. Cette première rencontre nous a donc permis d'expliquer le projet ainsi que son objectif et de présenter le formulaire de consentement éclairé (appendices D) à signer avant de prendre rendez-vous au moment et à l'endroit voulus par le participant pour effectuer l'entrevue. Dans le formulaire de

consentement tout comme il a été mentionné lors de la première rencontre entre chaque enseignant et la chercheuse, il est indiqué que l'anonymat des participants sera conservé, car nous donnerons des numéros aux enseignants tout comme aux établissements. Il a aussi été fait mention et inscrit dans le formulaire de consentement que les données recueillies sont confidentielles et qu'elles seront traitées par regroupements. Nous leur avons aussi mentionné qu'ils peuvent se retirer en tout temps s'ils ne désirent plus poursuivre l'entrevue et qu'ils participent sur une base volontaire, alors il n'y a aucune récompense de prévue à la suite de leur participation.

CHAPITRE IV
ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats obtenus lors des entrevues effectuées dans quatre écoles de la région de l'Outaouais. Tout d'abord, les caractéristiques de nos participants sont présentées, puis les caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel identifiées par des enseignants le sont à leur tour. L'analyse se poursuit avec l'identification des besoins scolaires de ces élèves, selon les enseignants, ainsi que les contraintes vécues par des enseignants. Leurs pratiques d'enseignement autodéclarées sont ensuite présentées. Le chapitre se termine en mettant de l'avant des solutions proposées par des enseignants.

Caractéristiques des participants

Lors de la collecte des données, nous avons obtenu le consentement de douze enseignants de quatre écoles secondaires différentes. En fait, cinq hommes et sept femmes ont répondu aux questions de l'entrevue, dont un enseignant du programme d'éducation internationale, trois enseignants et une enseignante du secteur privé et neuf enseignants d'une école publique. Parmi ces derniers, il y avait un homme et trois femmes du programme régulier ainsi qu'un homme et trois femmes du programme sport-études. Les enseignants interrogés avaient, pour la plupart, plus de 10 ans d'expérience. Un seul avait moins de 5 ans d'expérience, donc il sera difficile de faire des comparaisons en se basant sur le nombre d'années d'expérience des participants.

Tableau 4
Caractéristiques de l'échantillon

Variables	Description
Nombre de répondants (enseignants)	12
Sexe	5H et 7F
Répartition des sujets par école	École privée et éducation internationale : 4 sur 12 (33%) École publique (régulier et concentration) : 4 sur 12 (33%) École publique (secteur sport-études) : 4 sur 12 (33%)
Répartition des sujets par matière	Univers social et Monde contemporain : 3 sur 12 (25%) Mathématiques et sciences : 3 sur 12 (25%) Français, langue d'enseignement : 6 sur 12 (50%)
Répartition des sujets par cycle	Premier cycle : 4 sur 12 (33%) Deuxième cycle : 9 sur 12 (75%)
Répartition des sujets par années d'expérience	0-5 ans : 1 sur 12 (33%) 6-10 ans : 0 sur 12 (0%) 11-15 ans : 5 sur 12 (42%) 16-20 ans : 2 sur 12 (17%) 20 ans et plus : 4 sur 12 (33%)

Les matières enseignées par les enseignants étaient diversifiées : six enseignaient le français au deuxième cycle. Trois autres enseignaient en sciences humaines, dont le cours intitulé Monde contemporain (offert en cinquième secondaire) et/ou les cours d'univers social (Histoire et éducation à la citoyenneté et géographie); deux au deuxième cycle et une au premier cycle. Enfin, les trois autres enseignaient dans le domaine des sciences et des mathématiques, dont deux au deuxième cycle et une au premier cycle. Bref, seulement quatre

enseignants, enseignaient au premier cycle et neuf enseignaient au deuxième cycle du secondaire, l'un deux enseignait au premier et au deuxième cycle. Il faut bien comprendre qu'il y a des distinctions entre le premier et le deuxième cycle. Effectivement, les élèves du premier cycle vivent le transfert du primaire vers le secondaire, alors l'enseignement peut être influencé par les impératifs de cette transition. De même, au deuxième cycle, les élèves sont plus âgés et sur le plan développemental tendent vers l'autonomie et la responsabilité, les enseignants doivent ainsi s'y adapter. Ils tentent aussi de préparer les élèves aux études postsecondaires ou au domaine du travail, ce qui peut expliquer que l'enseignement soit différent. De plus, plusieurs matières, à différents niveaux, sont évaluées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, alors les enseignants qui doivent préparer les élèves à ces examens peuvent organiser leur enseignement différemment des enseignants dont les élèves ne sont pas soumis à ces épreuves.

Conduire des entrevues avec des enseignants issus de domaines et de cycles différents nous semblait un moyen approprié afin d'en apprendre davantage sur notre sujet de recherche et ce choix est issu des raisons expliquées ci-dessus, mais également en raison du fait que les matières enseignées peuvent avoir un impact sur le choix de l'enseignement effectué par l'enseignant. En effet, les mathématiques et les sciences demanderaient des apprentissages et modes de pensée de nature différente que ceux associés à l'univers social ou au français, par exemple, ce qui pourrait expliquer les choix que les enseignants font par rapport au type d'enseignement qu'ils préconisent en salle de classe.

Caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel, telles qu'identifiées par les enseignants

Caractéristiques intellectuelles

Facilité. L'analyse des résultats indique que les enseignants semblent identifier les élèves à haut potentiel intellectuel surtout en lien à des caractéristiques intellectuelles se précisant autour des savoirs. Effectivement, selon les enseignants interrogés, ces élèves ont une facilité à effectuer les tâches demandées et à comprendre ce qui leur est enseigné (n=7).

Profondeur et complexité. Ces élèves auraient aussi, selon des enseignants (n=6) la capacité de faire des liens entre les différentes notions vues en classe et d'aller plus en profondeur grâce à ces liens dans certaines notions contrairement à d'autres jeunes de leur âge. « *En fait, quand je parle de douance, dans le cadre de l'apprentissage, les liens se font rapidement. Pour moi, c'est une caractéristique de douance.* » (Enseignant 4, Milieu/école 3)

Certains seraient en mesure d'envisager la complexité de phénomènes à l'étude et ils auraient une capacité à réfléchir sur des problèmes posés. « *Ils discutent de questions assez euh, entre eux, tsé des questions assez complexes, pis là à ce moment-là on voit le niveau de réflexion qu'ils peuvent avoir, ça nous donne une idée de leurs capacités.* » (E1, M1)

De plus, plusieurs enseignants (n=7) ont également indiqué que les élèves à haut potentiel intellectuel auraient une culture plus développée, qu'ils ont nommée la curiosité intellectuelle, et cette dernière serait plus aiguisée que les autres élèves, car les élèves HPI désireraient souvent en apprendre toujours davantage. « *La volonté d'apprendre, le désir d'apprendre, le désir d'aller au-delà de ce que le prof montre et de vouloir, pas se limiter à apprendre une chose parce qu'il y a un examen [...], donc le désir de comprendre.* » (E1, M1)

En classe, des enseignants (n=7) mentionnent aussi que ces élèves participent beaucoup en posant des questions ou en répondant à celles posées par l'enseignant. « *Ces élèves me posent des questions, ils se posent des questions parfois entre eux [...] j'en vois qui se posent des questions assez complexes entre eux, pis là à ce moment on voit le niveau de réflexion qu'ils peuvent avoir.* » (E1, M1)

Créativité. Ils seraient également très créatifs dans leurs productions ou dans les solutions qu'ils apportent aux problèmes proposés. Par exemple, « *c'est plutôt ce qu'ils en font, qui est différent [...] c'est plutôt la créativité, la façon dont ils voient les choses* » (E4, M2). Un enseignant a aussi mentionné qu'il donnait des énigmes à ses élèves et que « *une énigme c'est elle qui a trouvé la réponse avant d'autres élèves [...] elle était très très logique pourtant ou intuitif parfois ça sollicite la créativité pis l'intuition* » (E5, M4).

Rapidité. Pour plusieurs enseignants, ces élèves se reconnaissent par leur rapidité dans l'exécution de certaines tâches, par contre, alors que des enseignants (n=6) ont mentionné la caractéristique de la rapidité, d'autres (n=5) ont plutôt affirmé que ces élèves étaient perfectionnistes et donc, qu'ils ne terminaient pas nécessairement un projet avant les autres, car ils s'assuraient, au préalable, que tous les aspects de la tâche soient parfaits. « *Souvent, ils prennent plus leur temps ou ils réfléchissent plus longtemps ou souvent ils veulent bien faire les choses.* » (E1, M1)

Caractéristiques comportementales

Autonomie. Les résultats indiquent que l'autonomie serait, selon les enseignants interrogés, une caractéristique qui démarquerait les élèves à haut potentiel intellectuel des autres. Ils seraient en effet prompts à s'occuper lorsqu'ils terminent un travail, par exemple.

Selon des enseignants, il peut arriver que des élèves qu'ils considèrent à haut potentiel intellectuel terminent un travail plus tôt que les autres. Dans ces cas, ces élèves

« savent qu'ils ont toujours le droit de travailler comme, c'est de la gestion d'horaire faque s'ils veulent travailler leur chimie, leur physique, leur mathématiques, j'ai aucun problème avec ça parce que je sais que ce qu'il y a à faire dans mon cours, c'est fait » (E3, M2).

De plus, ils ne poseraient pas de problème en ce qui concerne la gestion de la classe, car, par exemple, ils resteraient centrés sur les tâches scolaires :

« j'aurais tendance à dire, en tout cas, pour les élèves que j'ai en tête, comme quand on parle de surdoués, non la gestion, ils sont ultra autonomes au niveau de leurs études » (E3, M2).

Ennui. Nous avons aussi constaté que l'ennui est une caractéristique qui ressort comme manifestation comportementale observée quand nous parlons d'élèves à haut potentiel intellectuel. Des enseignants (n=7) affirment que ces élèves peuvent parfois s'ennuyer étant donné qu'ils comprennent la matière ou qu'ils terminent plus rapidement un travail. *« [Des élèves] ne comprennent pas, alors nous on est obligé de faire de la différenciation pédagogique et ça retarde les autres, ils s'ennuient. » (E7, M4)* De plus, certains sont assez autonomes pour s'occuper seuls lorsqu'ils ont terminé un travail, alors que d'autres en profitent pour déranger en classe (n=2).

La « performance »

La plupart des enseignants (n=8) ont affirmé que les élèves à haut potentiel intellectuel « performant » dans les matières scolaires. L'excellence des résultats obtenus aux évaluations, ainsi que la différence dans la qualité des travaux qu'ils effectuent lorsque comparés à d'autres élèves sont des éléments récurrents selon les enseignants interrogés.

Bien que les enseignants considèrent que les élèves à haut potentiel intellectuel ont un comportement conforme aux attentes et ne posent pas de problèmes de gestion de la classe, ils indiquent aussi avoir dans leur classe des élèves qui disposent de certaines caractéristiques intellectuelles identifiées plus haut (dont la facilité), mais dont le comportement n'est pas conforme aux attentes. Si ces élèves en apparence à haut potentiel intellectuel ne sont pas identifiés comme tels par les enseignants, cela pourrait suggérer que certaines dispositions comportementales - le fait de déranger la classe ou de manifester peu de motivation - excluent pour eux certains élèves de leur définition des élèves à haut potentiel intellectuel. Ainsi, ces élèves doivent être des élèves qui se conforment à des attentes comportementales.

« D'un côté, il y a les élèves qui font les clowns, qui sont démotivés, qui font pas le travail parce que c'est trop facile et pètent des scores aux examens et on a l'autre version, des jeunes très sérieux, anxieux pis qu'y veulent toujours le meilleur résultat de la classe même s'ils ont 93%. » (E6, M4)

Quelques-uns (n=2) ont mentionné que ces élèves pouvaient ne pas être performants s'ils n'étaient pas intéressés par la matière ou parce qu'ils étaient blasés de l'école. Toutefois, étant donné le faible nombre d'enseignants qui ont parlé d'élèves à haut potentiel intellectuel peu performants, il paraît pertinent de se demander si cela s'explique parce qu'ils ne considèrent pas que des élèves qui n'excellent pas dans les évaluations et les travaux prescrits (des élèves démotivés ou en réaction contre les prescriptions scolaires) pourraient avoir un haut potentiel intellectuel. Bref, la « performance » aux évaluations semble être un critère important pour qualifier un élève qui pourrait avoir un haut potentiel intellectuel.

Haut potentiel intellectuel ou talent

Plusieurs enseignants ne semblent pas faire de distinction entre les élèves à haut potentiel intellectuel et les élèves talentueux. À quelques reprises, nous avons pu constater que

des enseignants mentionnent que pour être un élève à haut potentiel intellectuel, il faut que l'adolescent ait un talent dans au moins une matière. Selon ces enseignants, « *s'ils [ces élèves] n'étaient pas doués en français, ils étaient doués dans une autre matière, donc ils avaient tous une force quelconque* » (E12, M4). Pour d'autres enseignants, pour qu'un élève ait un haut potentiel intellectuel, il doit avoir des capacités dans plusieurs matières et parfois même avoir des dispositions à l'extérieur du cadre scolaire. En effet, en plus d'être en mesure de se démarquer dans plusieurs cours, « *des élèves sont des musiciens extraordinaires [...] souvent ces élèves-là c'est là-dedans qu'ils s'accomplissent ou dans les sports* » (E1, M1). Ainsi, pour certains enseignants, le haut potentiel intellectuel se manifesterait face aux savoirs scolaires ou savants s'observant à travers les résultats obtenus aux matières scolaires, tandis que pour d'autres, ils incluent les dimensions artistiques et sportives.

Origine du potentiel intellectuel

Certains des enseignants interrogés (n=4) croient que les élèves naissent avec un haut potentiel intellectuel, mais qu'il faut le développer en mettant en place plusieurs moyens, dont la proposition de défis, et en le stimulant. Cependant, un enseignant a mentionné que ces élèves peuvent devenir des élèves à haut potentiel intellectuel en s'acharnant à la tâche, en mettant beaucoup d'efforts pour réussir, et donc, exceller dans les cours. Cela signifie donc que des enseignants auraient tendance à croire que le haut potentiel est inné, alors que d'autres croiraient plutôt que ce dernier est le produit du travail acharné et que tout élève peut développer un haut potentiel. Il y a donc une distinction importante effectuée par certains enseignants, car pour quelques-uns d'entre eux, l'élève naît avec un haut potentiel et il doit le

développer grâce à des outils mis en place en classe et pour un des participants, il développe ses compétences à l'aide d'outils mis en place pour atteindre un haut potentiel intellectuel.

Sur le plan social

Nous avons pu constater que des enseignants (n=6) croient que les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent être bien acceptés dans les groupes. Par exemple, dans le secteur public, « *ils [les élèves doués] sont bien intégrés dans le groupe* » (E8, M4). Ils sont amis « *selon les affinités de chacun* » (E10, M4). Un autre enseignant est en accord avec cette pensée, mais il ajoute qu'il peut y avoir des problèmes :

« Cet élève a un bon caractère [donc il était accepté dans le groupe], mais effectivement peut-être qu'il y en a d'autres comme lui, mais ils vont préférer être discrets parce que pour se ranger, socialement ce n'est pas facile de faire face à ça. Il y a peut-être des jeunes qui vont essayer d'intimider, un genre de bullying silencieux pour ne pas se faire écœurer » (E5, M4).

Ainsi, certains élèves à haut potentiel intellectuel développeraient des stratégies pour éviter d'être ciblés par d'éventuel intimidateur en raison de leurs caractéristiques particulières, selon l'hypothèse émise par un enseignant. Par contre, il pourrait aussi s'agir de caractéristiques associées au développement psychosocial des adolescents.

Du côté du programme d'éducation internationale qui, rappelons-le, se distingue par la sélection d'élèves lors d'un examen d'entrée, les élèves à haut potentiel intellectuel sont socialement acceptés, « *nous n'avons pas du tout ce problème-là [rejet des élèves doués]* » (E4, M3).

« Au programme international, l'élève en douance pourrait être rejeté en d'autres circonstances, il a sa place. Comme l'élève, en raison peut-être d'une certaine fragilité au niveau de ses relations humaines, il se retrouve protégé dans un programme comme l'inter. Je pense à certains élèves, qui, s'ils avaient été au régulier, se seraient fait démolir au niveau de leur personne » (E4, M3).

Ainsi, selon l'hypothèse d'un enseignant au programme d'éducation internationale (PEI), il y aurait une certaine homogénéité des élèves ce qui permettrait que les élèves à haut potentiel intellectuel détonnent moins qu'au « régulier ». Il y aurait donc moins de probabilité qu'ils vivent de l'intimidation. Par ailleurs, il appert que la structure du PEI soit plus favorable aux élèves manifestant une certaine fragilité psychosociale.

En fait, sur les 6 enseignants qui mentionnent que ces élèves sont bien acceptés parmi les autres, 3 enseignent dans une école privée et 1 au programme d'éducation internationale.

Quelques enseignants (n=3) ont aussi mentionné que si les élèves à haut potentiel intellectuel tentent de se « penser meilleurs que les autres », ils peuvent être mis de côté.

« moi je pense qu'ils sont généralement acceptés tant qu'ils s'enflent pas trop la tête tant qu'ils s'en viennent pas des j'me pense bon pis euh chèque ben ça j'ai la réponse. Tant qu'ils restent très curieux pis très sympathiques. Si c'est un doué qui se pense ben bon pis qu'il joue au petit prof, un moment donné, il va se faire rejeter » (E9, M4).

Ainsi, les élèves HPI auraient avantage à rester discrets face à leurs pairs en ce qui concerne leurs caractéristiques intellectuelles ou du moins à moduler leurs élans intellectuels devant leurs collègues de classe afin d'éviter le rejet social. Ceci pourrait expliquer que certains de ces élèves adoptent des comportements plus socialement valorisés par leurs pairs dans la classe, la contestation de l'autorité, la nonchalance face à une tâche, faire le clown, par exemple, tels que rapportés par certains des enseignants interrogés.

En conclusion, le tableau ci-dessous résume les caractéristiques identifiées par des enseignants du secondaire par rapport aux élèves à haut potentiel intellectuel.

Tableau 5
Caractéristiques identifiées par des enseignants du secondaire

Caractéristiques identifiées par des enseignants	Nombre d'enseignants (sur 12)	Exemple de données
Caractéristiques intellectuelles	Facilité : 7 Profondeur et complexité : 8 Rapidité : 6	« la curiosité intellectuelle, c'est une grande qualité importante [...] » (E1, M1)
Comportements	Autonomie (peu de gestion) : 4 Ennui : 7 Participation : 7 Dérangeant : 2	« Souvent, ils posent des questions [...] il (l'enseignant) accepte que je (élève HPI) pose des questions pour aller plus loin. » (E2, M1)
Performance	Excellents résultats : 8 Peu performants (échecs ou faibles résultats) : 2	« [...] il y a les élèves qui ne font pas le travail parce que c'est trop facile et pètent des scores aux examens [...] » (E6, M4)
Haut potentiel intellectuel ou talent	Doué dans au moins une matière : 2 Doué dans plusieurs domaines : 7	« [...] les élèves doués, y en a qui sont souvent sportifs, doués à l'école [...] » (E9, M4)
Origine du potentiel	Inné : 4 Acquis : 1	« Un élève qui n'a pas besoin de beaucoup d'étude et de beaucoup de travail, donc c'est un élève qui l'a naturellement. » (E10, M4)
Plan social	Facilement accepté : 6 Peut parfois être difficile : 5	« ils (les élèves HPI) sont intégrés à l'intérieur du groupe. » (E8, M4)

Finalement, nous constatons que les enseignants interrogés ne disposent pas tous de connaissances ou d'une compréhension du phénomène du haut potentiel intellectuel, c'est-à-dire quant aux élèves communément appelés « doués » ou « surdoués » par tous les

enseignants interrogés (n=12). L'idée selon laquelle ces élèves ont des résultats exemplaires à leurs travaux et examens semble partagée. Seulement deux enseignants sur les douze interrogés ont affirmé que ces derniers pouvaient obtenir de faibles résultats ou être en échec à l'école. Une enseignante nous a confirmé qu'elle avait déjà lu sur le sujet, alors c'est pourquoi elle savait que ces élèves n'étaient pas nécessairement excellents à l'école. Certains enseignants semblent également confondre la conformité du comportement scolaire aux attentes implicites et explicites de l'école, l'effort acharné, le perfectionnisme, la centration sur la tâche, par exemple, avec le haut potentiel intellectuel.

Ce qui est aussi intéressant est que certains enseignants ne distinguent pas les élèves à haut potentiel intellectuel et les élèves talentueux. Quatre enseignants ont mentionné que les élèves à haut potentiel intellectuel naissent avec leur potentiel et qu'il fallait le stimuler, tandis qu'un enseignant était persuadé qu'en travaillant fort, un élève pouvait devenir un élève à haut potentiel intellectuel. Deux enseignants ont aussi mentionné qu'un élève à haut potentiel intellectuel devait exceller dans une matière scolaire minimalement, alors qu'ici les écrits scientifiques parlent davantage de talent. Malgré tout, sept enseignants ont affirmé que des élèves à haut potentiel intellectuel sont « doués » dans plus d'une matière et qu'ils sont en mesure d'exceller dans d'autres domaines tels que les arts, le sport, la musique, etc.

Besoins scolaires identifiés par les enseignants

Défis

Selon la majorité des enseignants (n=8), les élèves à haut potentiel intellectuel ont besoin de défis pour être motivés à l'école. « *Je pense qu'un élève doué a besoin de défis intellectuels sinon il s'ennuie.* » (E1, M1) Ces derniers doivent leur être proposés dans les

activités préparées par l'enseignant. Par contre, plusieurs enseignants ont affirmé qu'ils manquaient de temps pour planifier des activités différentes pour ces élèves, mais également pour les mettre en œuvre dans la salle de classe, car ils doivent aussi enseigner aux autres élèves afin que tous puissent réussir. Donc, étant donné que le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport souhaite « la Réussite du plus grand nombre », les enseignants indiquent qu'ils se sentent obligés de mettre l'accent sur les élèves en difficulté et ils ne planifient pas de défis pour les élèves à haut potentiel intellectuel. « *Mais là on se ramasse avec 33 élèves, on n'a pas le temps de faire ça, rien que de gérer la classe, gérer les travaux de groupes, corriger tous ces élèves-là, on n'a pas le temps.* » (E7, M4) De plus, certains enseignants manquent de connaissances au sujet des élèves à haut potentiel intellectuel, alors ils ne savent pas nécessairement ce qu'ils pourraient planifier pour répondre à leurs besoins. « *Yé jamais rien qui est adressé au niveau de l'école : des élèves qui sont comme ça dans vos classes, ben comment gérer ces besoins-là, y en ont jamais parlé à l'école.* » (E11, M4)

Reconnaissance sociale

Deux enseignants (n=2) ont affirmé que les élèves à haut potentiel intellectuel ressentiraient le besoin d'être admirés. En effet, ce besoin a été identifié étant donné que des enseignants ont identifié des élèves à haut potentiel intellectuel qui aimaient bien discuter et montrer leur savoir pour que les autres les envient ou du moins, qu'ils soient admirés. Deux enseignants ont indiqué que conséquemment, ces élèves auraient aussi le besoin « *d'apprendre l'humilité* » (E1, M1), ce qui sous-entend qu'ils auraient des comportements arrogants ou de supériorité qu'il faudrait corriger.

Profondeur et complexité

La plupart des enseignants (n=7) croient que ces élèves ont besoin d'aller plus en profondeur dans les notions qui leur sont enseignées. Étant donné qu'ils comprendraient plus facilement et rapidement la matière que leurs pairs, il serait nécessaire, selon ces enseignants, de leur permettre d'en apprendre davantage sur les sujets abordés en classe pour qu'ils demeurent intéressés. Il faudrait ainsi

« fournir de l'information aux élèves qui se posent des questions. Moi, y a rien qui me fâche plus personnellement que de lire quelque chose parce que je veux m'intéresser à un sujet, lire quelque chose pis de pas avoir la réponse dedans. D'avoir une espèce d'explication générale euh qui suscite plus de questions que de réponses, donc ce que j'essaie de faire pour les élèves c'est de fournir ça » (E1, M1).

Selon les enseignants interrogés, le problème qui empêche de répondre à ce besoin est que les enseignants ont déjà beaucoup d'efforts et de travail à déployer afin que tous les élèves de la classe réussissent, alors ils ne voient pas comment ils pourraient mettre plus de temps pour quelques élèves seulement, sans compter que, selon eux, ces élèves réussissent déjà. Par exemple, au sport-études, les élèves s'absentent souvent pour des tournois et ils ont seulement des périodes de 50 minutes, alors

« je me suis aperçue que je vise dans le milieu. C'est plate hein? Faut que mon enseignement soit adapté à la masse parce que j'ai juste 50 minutes. Faque en récup., j'essaie d'aller ramasser ceux qui ont de la difficulté, faque ceux qui auraient peut-être à développer un potentiel dormant ou à développer davantage, ils passent dans le beurre. [...] Je me suis aperçue qu'ici avec le manque de temps, je cible la masse, on ramasse euh, oui c'est vraiment difficile » (E10, M4).

Prise en compte des intérêts

Des enseignants (n=6) ont mentionné qu'il faut prendre le temps de connaître les intérêts des élèves pour ensuite en tenir compte dans l'enseignement. De cette façon, il serait possible de proposer des activités plus appropriées à ces élèves et plus motivantes pour eux.

« Mon cours c'est pas juste le cours de math, on peut parler de philosophie en mathématiques aussi, donc des fois je fais des petites capsules. En espérant aller piger, j'ai même fait des liens entre littérature pis mathématiques hein, je parle de Victor Hugo ou St-Exupéry pis comment y avaient une culture mathématique. Je donne des extraits de Victor Hugo quand il parle d'ellipse, de cercle [pour] aller chercher des jeunes qui sont un peu plus littéraires ou juste essayer d'aller les piquer. » (E5, M4)

Cependant, le manque de temps ne permet pas toujours aux enseignants d'apprendre à connaître leurs élèves et à planifier selon leurs champs d'intérêt.

Interactions intellectuelles

Lors des entrevues, nous avons pu constater que, selon des enseignants (n=4), les élèves à haut potentiel intellectuel auraient besoin d'interactions intellectuelles, c'est-à-dire de discuter par rapport à certains sujets pour non seulement aller davantage en profondeur dans ces derniers, mais également pour développer leur pensée critique et leur capacité d'analyse. Selon certains enseignants interrogés, par l'entremise de questionnements et de lecture, ils pourraient développer ces capacités. *« Souvent, les élèves forts, les élèves doués, me posent des questions parce qu'ils se disent [...] il va souvent loin lui. » (E2, M1)* Il n'en demeure pas moins que les contraintes structurelles demeurent présentes dans la mesure où il semble difficile pour plusieurs enseignants de mettre en place ces interactions, alors que tant d'élèves nécessitent une attention pour leur réussite et que le temps manque.

Besoin de stimulation

Ces élèves auraient besoin d'être stimulés, selon plusieurs enseignants (n=6). Effectivement, « *un jeune qui sait qui ne sait pas tout et qui veut savoir plus, c'est important [...] de les stimuler* » (E1, M1). Il faut donc mettre en place des éléments qui vont aider ces élèves à apprendre davantage, mais à cause du manque de temps et du nombre d'élèves dans les classes, certains enseignants ont de la difficulté à entrevoir comment ils pourraient réussir à combler ce besoin. De plus, une enseignante a affirmé que « *ces élèves-là sont laissés à eux-mêmes, laissés un peu indépendants ou autonomes de leur côté parce que de toute façon ces élèves-là, y aurait un singe en avant pis ils apprendraient quand même* » (E8, M4). Nous avons donc pu constater que même s'ils savent que les élèves à haut potentiel intellectuel ont des besoins particuliers, la perception qu'ils vont réussir sans aide est présente aussi et influence les enseignants dans leurs pratiques d'enseignement.

Tableau 6
Besoins scolaires identifiés par des enseignants

Besoins scolaires identifiés par des enseignants	Nombre d'enseignants qui en font état (sur 12)	Exemples de données
Défis	8	Moi, je pense que c'est des élèves qui ont souvent besoin de défis. » (E1, M1)
Reconnaissance sociale	2	« [...] ils sont souvent avides de répondre, je pense qu'ils ont besoin d'être admirés [...] » (E9, M4)
Aller en profondeur	7	« Quand j'ai à sortir un exemple hors contexte [...] Eux autres ils vont être plus allumés, pis souvent ils vont poser des questions [...] » (E2, M1)
Prise en compte des intérêts	6	« [...] ça m'arrive des fois de tomber sur quelque chose que je sais qui va intéresser un jeune faque j'y amène. » (E1, M1)
Interactions intellectuelles	4	« [...] des élèves qui me posent des questions, qui se posent des questions parfois entre eux [...] qui discutent de questions parfois assez complexes [...] » (E1, M1)
Besoin de stimulation	6	« [...] ils ont besoin d'être nourri, d'être stimulés [...] » (E4, M3)

Enfin, des enseignants sont en mesure de reconnaître plusieurs besoins scolaires des élèves à haut potentiel intellectuel, mais plusieurs contraintes semblent nuire à la mise en place de pratiques d'enseignement qui viendraient répondre aux besoins de ces élèves. Les besoins identifiés par les enseignants interrogés sont en lien avec les caractéristiques qu'ils ont identifiées au préalable, car en tenant pour acquis qu'un élève à haut potentiel intellectuel

« performe » à l'école et qu'il comprend rapidement la matière enseignée, il est compréhensible que les besoins identifiés soient en lien avec la profondeur de la réflexion et de l'enseignement ainsi que la mise en place de défis et de stimulation pour qu'ils ne s'ennuient pas dans les classes. Tout est donc relié.

Contraintes

Contraintes externes

Plusieurs enseignants (n=6) trouvent qu'il est difficile de penser à mettre en place des projets ou préparer des activités différentes pour les élèves à haut potentiel intellectuel, car ils considèrent que leur mandat, selon les prescriptions ministérielles, est « La réussite pour tous ». Ainsi ils estiment devoir passer plus de temps auprès des élèves en difficulté afin de les aider à réussir leur année scolaire. En effet, « *on est supposé enseigner au 2^e, 3^e et 4^e rang cinquième, car c'est de l'enseignement de groupe* » (E2, M1). Lorsque les enseignants planifient leurs cours, c'est surtout « *[pour le] cœur de la classe qu'on le fait, c'est rare que je me pose des questions pour me dire, ça ce serait intéressant pour mes cinq plus forts, je vais monter cette activité-là [...], non* » (E2, M1). La plupart des enseignants interrogés croient donc qu'il faut « *enseigner à la masse* » (E10, M4), c'est-à-dire « *ceux qui se trouvent au milieu* » (E10, M4). Ils mentionnent aussi que « *[passer] beaucoup plus de temps sur les élèves en difficulté et qui ont des problèmes comportementaux* » (E8, M4) qui se retrouvent dans la classe.

La plupart des enseignants ont aussi mentionné le manque de temps comme étant une contrainte importante pour ce qui est de tenir compte des élèves à haut potentiel intellectuel. En effet, « *quand on se ramasse avec 33 élèves, on n'a pas le temps de faire autre chose, rien*

que gérer la classe, gérer les travaux de groupes, corriger, on n'a pas le temps » (E7, M4).

Bref, les pratiques d'enseignement mises en place pour les élèves à haut potentiel intellectuel sont limitées par les contraintes structurelles qui essoufflent les enseignants et les restreignent dans leurs capacités de planifier des projets particulièrement pour ces élèves.

Manque de connaissances

Des enseignants ont un manque de connaissances par rapport aux caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel, mais également en ce qui a trait à leurs besoins et aux pratiques d'enseignement à mettre en œuvre pour eux. Pendant nos entrevues, nous avons constaté que des enseignants hésitaient à plusieurs reprises à répondre à nos questions et il y avait parfois des silences éloquentes. De plus, certains nous ont affirmé qu'« *à savoir, tsé comme, mettre l'étiquette de doués ou surdoués, je ne me sens pas qualifié non plus* » (E11, M4). Ils ont de la difficulté à faire appel à des termes précis pour caractériser ces élèves et certains ont déterminé que des élèves de leurs groupes étaient ou n'étaient pas dotés d'un haut potentiel intellectuel, mais en poursuivant l'entrevue, ils doutaient de leur réponse initiale.

Tableau 7
Contraintes identifiées par des enseignants

Contraintes identifiées par des enseignants	Nombre d'enseignants qui font état (sur 12)	Exemples de données
Contraintes structurelles	Enseigne à la masse : 5 Enseigne aux élèves en difficulté : 4 Manque de temps : 5	« Ce qui est certain c'est que les élèves doués, souvent, qu'on le veuille ou non, sont laissés un peu de côté parce qu'on y va toujours pour la masse. On veut le plus grand nombre de réussites possibles. » (E12, M4)
Manque de connaissances	5	« [...] y a jamais rien qui est adressé au niveau de l'école [...] comment gérer ces besoins-là, ils en ont jamais parlé à l'école. » (E11, M4)

En conclusion, des enseignants ont mentionné que plusieurs contraintes présentes dans leur milieu de travail nuisent à la mise en place de pratiques d'enseignement efficaces pour les élèves à haut potentiel intellectuel. La présence d'élèves ayant un potentiel différent les uns des autres rend la tâche des enseignants difficile, car ils aident davantage les élèves en difficulté étant donné qu'ils veulent que ces derniers réussissent. Il est difficile de déterminer si, parmi ces élèves, il y a des élèves à haut potentiel intellectuel, puisque la plupart des enseignants interrogés identifient ces élèves, entre autres, par les résultats qu'ils obtiennent aux examens.

Pratiques d'enseignement

Après avoir interrogé des enseignants quant à leur définition des élèves à haut potentiel intellectuel, nous voulions en apprendre davantage sur les pratiques d'enseignement

qu'ils mettent en œuvre pendant leurs cours, afin de pouvoir décrire celles-ci par rapport aux besoins scolaires des élèves HPI.

Trois phases

Lors des entrevues effectuées auprès des enseignants, nous avons pu constater que les enseignants ont des pratiques ciblant les élèves HPI davantage dans la phase active de l'enseignement que dans les phases proactive et postactive. En effet, les enseignants ont mentionné plusieurs éléments qu'ils mettent en place dans leur classe sans nécessairement aborder la planification de ces activités et le retour réflexif réalisé par la suite.

La moitié des enseignants interrogés (n=6) considère qu'il faut tenir compte des intérêts des élèves et de leur style d'apprentissage pour pouvoir planifier ou leur apporter du matériel qui leur siéra plus et qui leur permettra d'avoir des situations d'apprentissages fécondes. « *Quand je connais un peu plus les goûts, de mes élèves, quand certains de mes élèves ont manifesté le goût pour quelque chose, ça m'arrive [...] des fois de tomber sur quelque chose, que je sais qui va intéresser les jeunes, faque j'y amène.* » (E1, M1) D'autres (n=3), au contraire, mettent l'accent sur les élèves en difficulté et enseignent le même contenu pour tous afin de favoriser la réussite du plus grand nombre.

En ce qui concerne la phase postactive, peu d'enseignants (n=3) en ont fait mention. Ceux qui ont abordé le sujet considèrent qu'avoir des élèves à haut potentiel intellectuel dans sa classe apporte un lot de questionnements par la suite quant à sa pratique. « *On est toujours en train de se poser des questions, de retravailler notre matériel, aller à la recherche de d'autres.* » (E8, M4) Il s'agit aussi d'une pression supplémentaire, car « *ces élèves-là auraient*

pu l'utiliser [potentiel], j'aurais pu l'actualiser ce potentiel-là encore plus, mais j'ai trouvé ça difficile, j'ai trouvé, que pour moi, c'était une pression supplémentaire » (E10, M4).

Quant à la phase active, nous l'avons divisée en quatre plans selon les éléments qui étaient liés soit aux contenus, aux processus, aux productions ou aux structures. Nous considérons que certaines approches actives mentionnées lors des entrevues vont chercher les intérêts et les besoins des élèves à haut potentiel intellectuel sans nécessairement avoir été planifiées dans cette intention à la base. Les enseignants le font donc plus de façon intuitive lors du pilotage des activités ou c'est tout simplement que la complexité, la flexibilité et la profondeur des activités correspondent aux besoins scolaires des élèves à haut potentiel intellectuel.

Sur le plan des contenus. La plupart des enseignants ont abordé le plan des contenus afin de nous expliquer leurs pratiques d'enseignement. Plusieurs enseignants (n=6) considèrent que de tenir compte des champs d'intérêt de leurs élèves est primordial pour qu'ils soient plus intéressés par leurs apprentissages. En effet, « *j'ai déjà recommandé des livres [...] parce que lui m'avait demandé de façon très explicite, de façon très très claire, est-ce que je peux en avoir plus, qu'est-ce que je peux faire? Donc c'est une chose recommandée des livres » (E5, M4).* Cependant, un petit nombre d'enseignants (n=4) enseigne le même contenu pour tous les élèves pour s'assurer que tous puissent progresser dans leurs apprentissages et réussir leur année scolaire.

Sur le plan des processus. Plusieurs enseignants ont mentionné le plan des processus quant à leurs pratiques d'enseignement, c'est-à-dire leur façon d'enseigner ainsi que la prise en compte des différents styles d'apprentissages. Nous avons pu déterminer que les

enseignants ne planifient pas nécessairement de façon spécifique pour les élèves à haut potentiel intellectuel, mais que certains (n=6) mettent en place des activités, des projets ayant peu de consignes, ce qui permet aux élèves d'être créatifs et de développer plusieurs caractéristiques propres aux élèves à haut potentiel intellectuel, dont l'esprit critique et l'esprit d'analyse, parce qu'ils doivent « *réfléchir sur ce qu'ils lisent* » (E1, M1). Par contre, pour quelques enseignants (n=4), on ne se préoccupe pas beaucoup des élèves à haut potentiel intellectuel dans les pratiques d'enseignement mises en œuvre dans la classe. Ces derniers doivent évoluer dans un milieu qui peut parfois tenir compte de leurs besoins et d'autres fois, ne pas y répondre, étant donné que tous les travaux sont les mêmes pour tous et que les méthodes de travail imposées le sont également.

Sur le plan des productions. La plupart des enseignants ont abordé cet aspect de l'enseignement et deux seulement ont mentionné être plus exigeants avec les élèves à haut potentiel intellectuel dans leur correction des tâches ou leur évaluation des apprentissages. Les enseignants qui mentionnent corriger plus sévèrement sont dans le domaine du français, car selon eux, pour que ces élèves apprennent plus, il faut trouver d'autres erreurs de français que celles qui sont plus habituelles, étant donné que ces élèves ne les font pas.

Autrement, des enseignants proposent des activités qui peuvent combler les besoins des élèves à haut potentiel intellectuel sans que ce soit planifié pour cette fonction. Effectivement, plusieurs projets proposés par des enseignants demandent des caractéristiques intellectuelles complexes ou permettent aux élèves d'être créatifs dans les productions effectuées, alors ces élèves peuvent être stimulés. Par exemple, des projets tels que le slam au secondaire, le conte urbain, un reportage journalistique, des énigmes, des concours mathématiques, etc. peuvent répondre aux besoins de ces élèves tout en comblant les besoins

d'autres élèves également. Cependant, s'ils terminent un travail plus tôt que les autres, « *ils savent [...] qu'ils peuvent travailler leur chimie, leur physique, leurs mathématiques, j'ai aucun problème avec ça parce que je sais que ce qu'il y a à faire dans mon cours, c'est fait* » (E3, M2). Il arrive donc que les élèves à haut potentiel intellectuel soient plutôt laissés à eux-mêmes quand ils ont terminé un travail dans une certaine matière et qu'ils se retrouvent à occuper du temps, plutôt que d'apprendre. Les enseignants qui permettent à ces élèves de s'occuper le font peut-être parce qu'ils doivent aider les autres, alors ils manquent de temps pour fournir un autre travail à ces élèves.

Les travaux supplémentaires. Dans le même ordre d'idées, les exercices supplémentaires sont vus différemment selon les enseignants. Certains en donnent aux élèves (n=3) qui terminent un travail plus tôt que les autres pour qu'ils soient occupés, tandis que d'autres (n=5) ont une perception négative de ce type d'activité étant donné que c'est plus de travail pour les élèves qui ont déjà compris et que ce n'est pas un défi. C'est donc un aspect ambivalent puisque si les enseignants ne donnent pas d'exercices supplémentaires, ils laissent souvent les élèves s'occuper seuls. Toutefois, une enseignante a mentionné qu'elle tente de trouver des activités supplémentaires d'enrichissement qui sont différentes pour éviter la répétition.

Sur le plan des structures. Même si les enseignants ont quelque peu abordé cet aspect, ils ont été moins éloquents à ce sujet que concernant d'autres aspects de leurs pratiques d'enseignement. Des enseignants (n=5) mentionnent que ces élèves deviennent des aides-prof, donc qu'ils se promènent pour aider les élèves qui ont plus de difficulté lorsqu'eux-mêmes ont terminé le travail. De cette manière, les enseignants ont plus de temps pour aider les élèves qui ont de plus grandes difficultés. Dans le même ordre d'idées, quelques enseignants (n=2) font

les équipes lors d'un travail en coopération et ils s'assurent d'avoir un élève qui excelle à l'école avec un autre qui a plus de difficulté. Toutefois, des enseignants ont affirmé qu'ils n'utilisaient pas toujours cette façon de procéder ou qu'ils attendaient de bien connaître leurs élèves afin de ne pas obliger des élèves performants qui n'auraient pas, selon eux, une personnalité faite pour aider d'être en équipe avec un élève plus faible.

Tableau 8
Pratiques d'enseignement identifiées par des enseignants

Pratiques d'enseignement identifiées par des enseignants	Nombre d'enseignants (sur 12)	Exemples de données
Trois phases	Phase proactive : 9 Phase postactive : 3 Phase active : 12	« On est toujours en train de se poser des questions, de retravailler notre matériel, aller à la recherche de d'autres. » (E8, M4)
Plan des contenus	Tient compte des intérêts : 6 Même contenu pour tous : 4	« j'ai déjà recommandé des livres [...] parce que lui m'avait demandé de façon très explicite, de façon très très claire, est-ce que je peux en avoir plus, qu'est-ce que je peux faire? Donc c'est une chose recommandée des livres » (E5, M4).
Plan des processus	Projets créatifs/intellectuels : 6 Même contenu/méthode de travail pour tous : 4	« réfléchir sur ce qu'ils lisent » (E1, M1)
Plan des productions	Plus sévère : 2 Projets créatifs et/ou plus intellectuels : 9 S'occupent si termine la tâche : 5 Exercices supplémentaires : 2	« Beaucoup de possibilités à l'élève de développer son esprit critique [...] l'élève va se retrouver non pas à répéter ce que le prof a dit, mais [fait] face à un problème et utiliser tout ce qui a été vu en classe [...] pour résoudre un problème. » (E4, M3)
Plan des structures	Aide-prof : 5 Jumelage fort-faible : 2 Nombre d'élèves par classe : 2	« J'essayais de m'en servir beaucoup comme aide aux autres élèves [...] en faire des mini-profs » (E10, M4)

Pour conclure, les enseignants ne tiennent pas nécessairement compte des besoins des élèves à haut potentiel intellectuel lorsqu'ils planifient leurs cours. Par contre, certains sont en mesure, par différents projets (slam au secondaire, organisation d'une conférence avec des

auteurs, reportage journalistique, énigmes, diverses lectures, etc.) d'aller chercher leurs intérêts ou de répondre aux besoins qu'ils ont identifiés lors de l'entrevue comme étant les besoins de ces élèves. En effet, des enseignants permettent de développer la créativité par l'entremise de problèmes mathématiques ou de projet d'écriture plus complexes ou ouverts, par exemple. Certains tentent aussi de développer l'esprit critique et l'esprit d'analyse de ces élèves en leur donnant des problèmes à résoudre sans leur imposer de méthode de travail au préalable ou un texte à analyser en profondeur à l'aide de quelques questions pour les pister, etc. Par contre, ces exemples ne sont pas des projets qui sont nécessairement adaptés pour les élèves HPI, mais pour tous les élèves, sauf que les éléments permettent aussi aux élèves à haut potentiel intellectuel d'être davantage engagés dans leur éducation.

Cependant, des enseignants interrogés ne modifient pas ou peu leur enseignement pour répondre aux différents styles d'apprentissages des élèves présents dans leur classe. C'est peut-être pourquoi l'ennui a été identifié par plusieurs comme étant une caractéristique des élèves à haut potentiel intellectuel, car des enseignants ont affirmé enseigner le même contenu pour tous et obliger les élèves à suivre la méthode de travail qu'ils enseignent. De fait, pour certains enseignants, le but est « La réussite pour tous », alors l'enseignement s'adapte souvent davantage aux élèves en difficulté qu'aux élèves qui excellent parce que les enseignants savent que ces derniers réussiront.

Que proposent les enseignants pour répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves

HPI?

Rien de plus

Des enseignants (n=3) d'école privée et du programme d'éducation internationale ont affirmé que nous ne devrions pas nécessairement faire plus pour les élèves à haut potentiel intellectuel, car ce qui est mis en place dans les écoles répondrait déjà à leurs besoins. Effectivement, il y aurait la présence de ressources financière, matérielle et des activités parascolaires ou culturelles permettant des expériences enrichissantes. Au contraire, « *il faut mettre l'accent sur les élèves en difficulté* » (E1, M1) afin qu'ils réussissent leur année scolaire.

En faire davantage

Pour la moitié des enseignants (n=6), le domaine de l'éducation doit faire quelque chose pour améliorer la situation vécue par les élèves à haut potentiel intellectuel pour qu'ils puissent actualiser leur potentiel dans les classes des écoles secondaires. Des enseignants mentionnent, cependant, « *qu'on devrait faire plus, mais que c'est impossible dans le contexte actuel, dans la mesure où on nous demande d'avoir de plus en plus de cas lourds en classe [...], il y a un écart-type incroyable qui se forge dans nos classes, moi je trouve ça épouvantable* » (E3, M2). En fait, en ce moment, « *on met beaucoup l'accent sur les élèves à problèmes, ils ont des plans d'intervention, ils ont des services, tandis que les élèves doués sont souvent laissés à eux-mêmes, laissés un peu indépendants ou autonomes de leur côté* » (E8, M4). Bref, en ce moment l'accent est mis davantage sur les élèves en difficulté, alors

qu'il faudrait également, selon plusieurs enseignants, mettre en place des éléments particuliers pour les élèves à haut potentiel intellectuel étant donné que l'école devrait leur permettre d'actualiser leur potentiel.

Classes spéciales

Plusieurs enseignants (n=7) interrogés ont affirmé que créer des petites classes pour les élèves à haut potentiel intellectuel pourrait être une solution au problème qu'ils peuvent connaître présentement quant au développement de leur potentiel. En engageant des enseignants qui ont « *plus d'expérience* » et en intégrant « *tous les élèves ensemble* », « *on amènerait le niveau [...] beaucoup plus loin* » (E5, M4). Ces élèves ne seraient donc plus dérangés par les élèves qui ont des problèmes de comportement et ils pourraient apprendre plus qu'en ce moment dans les classes hétérogènes.

Tableau 9
Propositions faites par des enseignants

Propositions faites par des enseignants	Nombre d'enseignants qui en font état (sur 12)	Exemples de données
Rien faire de plus	3	« il faut mettre l'accent sur les élèves en difficulté » (E1, M1)
En faire davantage	6	« qu'on devrait faire plus, mais que c'est impossible dans le contexte actuel, dans la mesure où on nous demande d'avoir de plus en plus de cas lourds en classe [...] » (E3, M2)
Classes spéciales	7	« Moi, je penserais à les [...] mettre ensemble. » (E7, M4)

Les enseignants n'ont pas tous la même vision quant à ce que le ministère, les écoles ainsi que les enseignants doivent faire pour aider les élèves à haut potentiel intellectuel à actualiser leur potentiel dans les salles de classe. En fait, les enseignants qui ont affirmé que les ressources doivent être davantage mises en place pour les élèves en difficulté sont ceux qui travaillent dans des écoles privées ou au programme d'éducation internationale. Comme ils l'ont mentionné, ils ont les ressources financières et matérielles nécessaires pour répondre à leurs besoins et ces élèves sont stimulés autant dans les classes qu'à l'extérieur de celles-ci (activités parascolaires). Ils n'auraient donc pas besoin de plus de ressources. Toutefois, les enseignants du secteur public (régulier, concentration et sport-études) ont une opinion contraire à celle décrite ci-dessus. Ces enseignants croient que les ressources sont davantage mises en place pour les élèves en difficulté et que souvent, les élèves à haut potentiel intellectuel sont oubliés ou laissés de côté. C'est pourquoi plusieurs enseignants (n=7) proposent de créer des classes spéciales dans lesquelles ces élèves pourraient développer leur potentiel plus rapidement et être plus stimulés que dans les classes hétérogènes. Par contre, même si cette solution semble la plus populaire, ces mêmes enseignants ne voudraient pas voir les élèves à haut potentiel intellectuel partir de leurs groupes, car « *ils tirent le groupe vers le haut* » (E9, M4), ce qui est motivant pour les enseignants. Il n'y a donc pas encore de solutions pour répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel et à ceux des enseignants aussi.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé les résultats obtenus lors des douze entrevues réalisées dans quatre écoles de la région de l'Outaouais. Dans le présent chapitre, nous reprendrons les informations obtenues et nous les mettrons en relation avec la documentation scientifique. Tout d'abord, nous vous présenterons des caractéristiques et besoins scolaires identifiés par les enseignants comme étant reliés aux élèves à haut potentiel intellectuel. Ensuite, des pratiques d'enseignement ainsi que des contraintes présentes dans le milieu abordés par les enseignants. Enfin, quelques solutions ont été proposées par les enseignants interrogés pour améliorer l'enseignement effectué auprès des élèves à haut potentiel intellectuel et nous ferons des liens avec ce qui se passe présentement ailleurs dans le monde.

Caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel

Nos résultats indiquent que les enseignants n'ont pas tous la même perception quant aux caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel. Effectivement, plusieurs caractéristiques identifiées par les enseignants faisaient parfois consensus, tandis que d'autres ont été mises de l'avant seulement par une personne ou un petit nombre. Cela n'est pas une donnée très surprenante, car dans la documentation scientifique, les auteurs ne s'entendent pas non plus sur toutes les caractéristiques que doivent posséder ces élèves pour avoir l'appellation d'élève à haut potentiel intellectuel (Callahan, 2009; Lautrey, 2004; Pfeiffer, 2002). De même, ces élèves ne font pas partie d'un groupe homogène (Bachinski, 2009; Gur, 2011; Reis et Renzulli, 2010), alors il est compréhensible que leurs caractéristiques diffèrent et

que celles identifiées par les enseignants aussi. De même, il se pourrait que les enseignants interrogés ne disposent pas de connaissances suffisantes pour comprendre le phénomène du haut potentiel intellectuel. De fait, il a été mentionné lors des entrevues que l'école ne donnait pas de formation ni d'information spécifique concernant ces élèves et à certaines occasions, des enseignants hésitaient avant de nommer des caractéristiques d'élèves HPI. Se pourrait-il que même les écoles aient la perception que les élèves à haut potentiel intellectuel n'ont pas de besoins spécifiques ou qu'avec leurs capacités, ils devraient réussir sans aide particulière? Si tel est le cas, cela semble signifier que les élèves HPI qui ne réussissent pas ou qui ont des caractéristiques qui diffèrent de cette définition ne recevraient pas l'enseignement adapté qui leur permettrait de développer leur potentiel. En outre, les enseignants peuvent avoir des difficultés à déterminer clairement les caractéristiques des élèves HPI parce qu'il n'y a pas d'informations relatives aux élèves à haut potentiel intellectuel dans les documents du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Les caractéristiques intellectuelles

Selon des chercheurs (Caroff, 2004; Neihart et Huan, 2009; Pfeiffer, 2002; Reis et Renzulli, 2010; Ross et al., 1993), les élèves à haut potentiel intellectuel partagent au moins une caractéristique, soit celle d'être en mesure d'exceller dans des activités intellectuelles que ne sont pas en mesure d'accomplir les jeunes du même âge. Dans les résultats obtenus lors des entrevues, un enseignant a mentionné que des élèves pouvaient « devenir » des élèves à haut potentiel intellectuel. Cela signifierait qu'avec le travail acharné, les élèves pourraient tous être en mesure d'exceller dans des activités intellectuelles que les enfants de leur âge ne sont pas en mesure d'accomplir. Le Modèle Différentiateur de la Douance et du Talent (MDDT)

permet de montrer que cela semble plutôt improbable. Pour parler d'élèves doués ou à haut potentiel, celui-ci doit posséder « des habiletés naturelles remarquables qui le situent au moins parmi le 10% supérieur de ses pairs » (Gagné, 2009), tandis que le talent constitue à avoir une « maîtrise remarquable d'habiletés systématiquement développées qui situe [l'élève] parmi les 10% supérieur de ses pairs » (Gagné, 2009). Bref, le haut potentiel serait inné comme l'ont mentionné quatre enseignants et c'est en stimulant l'élève que ce dernier peut l'actualiser.

Les caractéristiques intellectuelles qui ont été mentionnées à plusieurs reprises par les enseignants interrogés sont : la facilité à comprendre la matière enseignée et à faire des liens, la rapidité d'apprentissage ainsi que la profondeur des réflexions effectuées et la qualité supérieure des travaux remis comparativement à ceux des autres. Toutes ces caractéristiques se retrouvent dans les définitions proposées par des chercheurs. En effet, Sternberg affirme que l'élève doit avoir un des trois types d'intelligence qu'il définit, soit celle d'analyse, de synthèse ou l'intelligence pratique (Callahan, 2009), alors il semble logique que les élèves à haut potentiel intellectuel puissent manifester un haut niveau de réflexion et d'esprit critique, même supérieur aux autres. De même, selon les six dimensions proposées par Pfeiffer et Jarosewich (2007), la pensée critique et la vitesse d'apprentissage se retrouvent dans la catégorie des habiletés intellectuelles que possèdent ces élèves. De plus, dans la catégorie scolaire présentée par ces deux mêmes chercheurs, on retrouve la capacité de faire des liens entre les concepts appris et des situations réelles. Dans un document gouvernemental états-unien, l'on mentionne que ces élèves auraient une facilité à redéfinir les problèmes proposés pour trouver des solutions hors du commun (Lautrey, 2004; Pfeiffer, 2002; Ross et al., 1993). Un enseignant a mentionné cette capacité qu'ont les élèves à haut potentiel intellectuel qu'il a eu dans ses groupes. Si nous n'avons qu'un enseignant qui a mentionné cette caractéristique,

c'est peut-être parce que les enseignants ont la perception qu'ils doivent enseigner à la masse pour s'assurer de « La réussite pour tous », alors ils proposeraient davantage des exercices d'application en quête de la bonne réponse au lieu de proposer des résolutions de problèmes complexes.

L'aspect du perfectionnisme, c'est-à-dire le fait de prendre son temps pour effectuer des travaux de qualité supérieure, relevé chez des enseignants (n=5) n'est pas établi comme une caractéristique principale par les chercheurs. En fait, on la retrouve davantage sur le plan social, car les élèves à haut potentiel intellectuel qui excellent à l'école auraient une bonne estime d'eux-mêmes et se compareraient souvent avec les autres élèves. Selon Neihart et Huan (2009), ces élèves ont souvent des attentes élevées quant à leur rendement scolaire, donc ils sont motivés à fournir des efforts pour réussir et rendre des travaux de qualité. Certains développeraient même de l'anxiété parce qu'ils sont trop exigeants envers eux-mêmes. De plus, si ce ne sont pas tous les enseignants interrogés qui ont identifié cette caractéristique, c'est peut-être aussi parce que selon les tâches proposées, ces élèves peuvent s'ennuyer, plafonner et c'est dans ces moments qu'ils risquent d'échouer (Bachinski, 2009). Est-ce parce que les enseignants ont pour objectif d'enseigner à la masse, et donc, de ne pas fournir de travaux complexes aux élèves que les élèves HPI ne remettent pas tous des travaux se démarquant de ceux des autres? Serait-ce parce qu'ils ne voient pas l'intérêt de fournir des efforts pour des tâches qui leur semblent répétitives? Nous croyons que la planification de tâches adaptées au potentiel intellectuel de ces élèves augmenterait peut-être leur désir de remettre un travail de qualité et donc d'être plus perfectionnistes contrairement à une tâche répétitive qui les ennuie.

Comportements

Dans les résultats obtenus, l'autonomie a émergé comme caractéristique des élèves à haut potentiel intellectuel. Des enseignants mentionnaient que les élèves à haut potentiel intellectuel s'occupent lorsqu'ils finissent plus tôt et qu'ils ne sont pas un problème de gestion. Bachinski (2009) affirme que ces élèves peuvent s'ennuyer à l'école et finir par avoir des échecs. Certains se rebellent parce qu'ils se rendent compte que leurs besoins ne sont pas pris en compte (Bost, 2011). D'autres, au contraire, peuvent se conformer pour être acceptés par leurs pairs (Bost, 2011; Hébert, 2009; Lautrey, 2004; Raut et Lim, 2009; Winebrenner, 2008), ce qui explique peut-être pourquoi des enseignants affirment que ces élèves sont autonomes et qu'ils ne sont, en aucun cas un problème de gestion, tandis que d'autres parlent d'élèves qui peuvent devenir dérangeants. Il faut donc faire attention, car selon le caractère de l'élève à haut potentiel intellectuel, il n'agira pas de la même façon et ne voudra peut-être pas s'occuper en lisant ou en s'avançant dans d'autres matières, il voudra être davantage motivé ou au contraire, cette façon de fonctionner lui siéra parfaitement et il s'occupera de façon individuelle. Nous nous demandons également : est-ce que les enseignants permettent aux élèves qui terminent plus rapidement un travail de s'occuper de façon individuelle parce qu'ils ne savent pas ce qu'ils pourraient leur proposer d'autre? Si oui, ne serait-il pas mieux de préparer des situations d'apprentissage complexe pour ces élèves?

En outre, certains comportements considérés comme dérangeants par les enseignants peuvent être des comportements mis en place par les élèves à haut potentiel intellectuel qui visent la désirabilité sociale, l'acceptation par les pairs ou une action préventive afin d'éviter des situations d'intimidation et de permettre à l'élève à haut potentiel intellectuel de se fondre

socialement dans la masse. De même, nous nous demandons si un élève HPI qui dérange en classe après avoir terminé un travail, sera-t-il considéré comme un élève dérangeant et des mesures disciplinaires seront mises en place ou l'enseignant prendra-t-il le temps de lui fournir une activité plus complexe à effectuer afin qu'il puisse apprendre les notions vues plus en profondeur?

Comme mentionné ci-dessus, les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent s'ennuyer lorsque les tâches sont de nature répétitive et qu'elles ne sont pas adaptées à leurs besoins (Bachinski, 2009; Pfeiffer, 2002). Sept enseignants ont abordé cet aspect qu'ils reliaient à ces élèves, étant donné qu'ils apprennent rapidement et qu'ils ont une facilité d'apprentissage, lorsque les enseignants réexpliquent pour des élèves qui n'ont pas compris la matière, les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent s'ennuyer. En outre, des enseignants ont affirmé qu'ils enseignaient à la masse ($n=5$) et que si les élèves finissent un travail avant les autres, ils doivent s'occuper ou faire des activités supplémentaires. Ceci peut expliquer que l'ennui soit une caractéristique qui soit souvent identifiée. Par ailleurs, les enseignants semblent se rendre compte que ces élèves ne sont pas aussi stimulés qu'ils le devraient l'être. Se pourrait-il que, malgré ce constat, les enseignants continuent à ne pas tenir compte des élèves HPI parce qu'ils manquent de ressources ou parce qu'ils ont d'autres objectifs qui leur semblent plus importants? Si tel est le cas, cela revient à se demander si les enseignants n'ont pas la perception que les élèves à haut potentiel intellectuel devraient être en mesure de réussir sans aide.

Quatre enseignants ont soulevé le fait que les élèves à haut potentiel intellectuel participent beaucoup lors des échanges en groupe. Cette caractéristique n'est pas spécifiquement identifiée parmi celles que les chercheurs ont relevées, toutefois, Buchanan et

Woerner (2002) avancent que les activités proposées à ces élèves doivent aider le développement de leurs habiletés sociales, alors il se peut que les enseignants qui favorisent les échanges avec les pairs ou en plénière permettent à ces élèves de développer cette compétence et remarque qu'ils ont tendance à participer en classe. De plus, les élèves HPI aiment les défis qui leur permettent de trouver des solutions originales et la prise d'initiatives ainsi qu'un degré de complexité plus élevé afin de pouvoir aller plus en profondeur dans divers sujets (Buchanan et Woerner, 2002), donc les élèves HPI qui participent lors des échanges peuvent le faire pour poser des questions afin d'en savoir plus sur un sujet ou pour donner des informations sur un sujet qu'il maîtrise, étant donné qu'ils ont des habiletés dans un ou plusieurs domaines (Gagné, 2009; Pfeiffer, 2002). Si certains élèves HPI ne participent pas beaucoup aux échanges en classe, serait-ce parce qu'ils n'ont pas autant d'habiletés sociales que d'autres ou parce qu'ils ne veulent pas montrer leur potentiel afin d'être acceptés par leurs pairs?

Excellence à l'école

À plusieurs reprises (n=8), l'excellence a été nommée comme étant une caractéristique qui se perçoit chez les élèves à haut potentiel intellectuel. La plupart des enseignants interrogés affirmaient que les élèves à haut potentiel intellectuel excellaient à l'école dans une ou plusieurs matières scolaires. Aux États-Unis, dès 1972, l'excellence des performances scolaires faisait partie de la définition établie d'un élève à haut potentiel intellectuel (Osborne et Byrnes, 1990; Ross et al., 1993). D'autres auteurs appuient ce fait, dont Pfeiffer et Jarosewich (2007) et Reis et Renzulli (2010). Il s'agit donc d'un point qui peut effectivement permettre d'identifier ces élèves.

Deux enseignants seulement ont mentionné que ces élèves peuvent vivre des échecs, mais qu'ils sont tout de même considérés comme des élèves à haut potentiel intellectuel. Cette caractéristique ne fait pas partie de celles proposées par les auteurs étudiés, mais il s'agit d'une conséquence que ces élèves peuvent vivre lorsqu'ils sont sous-stimulés (Bachinski, 2009) ou parce qu'ils ne souhaitent pas se conformer aux normes qui ne répondent pas à leurs besoins (Bost, 2011). Constatant qu'un faible nombre d'enseignants a mentionné que les élèves HPI peuvent vivre des échecs scolaires, il est important de se demander si les élèves HPI vivant des échecs scolaires sont perçus comme des cancre par leurs enseignants qui ne les stimuleront pas, une sensibilisation doit être effectuée de ce côté.

Haut potentiel intellectuel ou talent

De plus, dans les résultats obtenus, des enseignants (n=7) affirmaient que ces élèves ont des dispositions dans un autre domaine que le domaine scolaire. De même, le *Javits Gifted and Talented Education Act*, un document gouvernemental états-unien et Pfeiffer et Jarosewich (2007) proposent de considérer le haut potentiel intellectuel par des capacités d'exceller dans un domaine créatif, artistique et intellectuel au-dessus de celles des individus du même âge. Ces enseignants avaient donc bien établi cette caractéristique qui peut également être présente chez ces élèves. Ceux (n=2) qui ont mentionné que ces élèves doivent exceller dans une matière, mais qu'ils peuvent avoir de la difficulté dans d'autres matières, définissaient davantage des élèves talentueux. En effet, selon Gagné (2009), les élèves talentueux se reconnaissent par les compétences développées qu'ils possèdent dans un domaine en particulier contrairement aux élèves doués qui ont des habiletés naturelles dans plusieurs domaines. L'enseignant qui avait affirmé qu'un élève peut « devenir » doué faisait

probablement davantage référence aux élèves talentueux qui peuvent devenir compétents dans un domaine en particulier avec de l'acharnement et beaucoup de travail, sans nécessairement être en mesure d'exceller dans plus d'un domaine, selon ses habiletés naturelles. Les enseignants manqueraient ainsi de connaissances pour savoir qui sont les élèves HPI dans leurs classes et ainsi intervenir selon leurs besoins. Nous nous demandons si les enseignants qui ont la perception que le HPI est inné, croient que les élèves réussiront, peu importe l'enseignement offert et donc que la différenciation pédagogique est de moindre importance pour eux. S'il s'agit d'efforts acharnés, les élèves HPI qui ne fournissent pas d'efforts seront-ils traités comme de mauvais élèves et risqueront-ils ainsi de se trouver avec des difficultés socioscolaires ?

Sur le plan social

Les avis sont partagés quant à l'intégration des élèves à haut potentiel intellectuel dans les groupes. La moitié des enseignants (n=6) affirme que ces élèves sont bien acceptés dans les classes. Étant donné que de ce nombre, trois enseignent dans une école privée et un dans une école où l'on offre le programme d'éducation internationale, il se peut fort bien que cet aspect joue un rôle important dans cette perception. En effet, selon Raut et Lim (2009), présentement, les classes spécialisées offriraient davantage d'expériences positives à ces élèves vu que les classes hétérogènes ne sont pas adaptées. De plus, dans la documentation scientifique, il semblerait que ces élèves ont parfois tendance à cacher leur potentiel pour être acceptés par les pairs (Bost, 2011; Neihart et Huan, 2009; Winebrenner, 2008).

Cinq enseignants mentionnent aussi que ce n'est pas toujours facile pour ces élèves d'être acceptés étant donné qu'ils sont étiquetés. Un enseignant d'une école publique a affirmé

que le fait d'avoir un caractère fort a permis à un élève à haut potentiel intellectuel de se développer en ne se laissant pas atteindre par certains commentaires et à se faire accepter également. Par contre, il semblerait que ce ne soit pas le cas de tous et qu'à l'adolescence, des garçons cacheraient leur potentiel en développant un talent dans un domaine sportif, par exemple, et certains se conformeraient à la norme sociale pour avoir la possibilité d'être acceptés (Bost, 2011; Lautrey, 2004; Raut et Lim, 2009; Winebrenner, 2008). Cet aspect peut rendre difficile l'identification des élèves à haut potentiel intellectuel et peut expliquer aussi la difficulté d'intégration de ceux-ci. Il semble donc nécessaire de se questionner à savoir si ces élèves doivent rester dans des classes hétérogènes ou se retrouver dans des classes spécialisées comme la moitié des enseignants (n=6) le proposent. En fait, selon la recherche de Raut et Lim (2009) les classes hétérogènes favoriseraient les relations positives entre les élèves à haut potentiel intellectuel et les autres, mais il faut des modifications dans ces classes pour que les relations soient favorables. Si l'on constate que les élèves HPI semblent présentement pouvoir se développer plus facilement dans les écoles spécialisées, est-ce parce que les approches de celles-ci sont plus axées sur les résolutions de problèmes complexes et que ces élèves peuvent s'épanouir davantage? Est-ce aussi parce que les classes sont plus homogènes, alors il y a moins de chance d'intimidation étant donné qu'il y a moins de différences? Serait-ce plutôt parce que l'enseignement est moins focalisé sur l'enseignement à la masse, mais plutôt différencié pour favoriser les forces de chacun?

Besoins scolaires des élèves à haut potentiel intellectuel

Défis et profondeur

Plus de la majorité des enseignants (n=8) ont mentionné que les élèves à haut potentiel intellectuel doivent avoir des défis et apprendre des notions plus en profondeur pour être motivés à l'école. Cela rejoint les écrits scientifiques qui affirment que pour motiver un jeune à haut potentiel intellectuel, il faut lui donner des choix et être flexible dans l'enseignement afin de pouvoir donner des défis qui sont à leur niveau intellectuel (Bachinski, 2009). Le problème rencontré par les enseignants est qu'étant donné que les classes sont nombreuses, ils ne parviennent pas à planifier des activités différentes ou qui permettent l'approfondissement des notions pour répondre aux besoins de ces élèves. Est-ce que nous devrions créer des outils afin que les enseignants puissent avoir un matériel de base pour aider les élèves HPI? Il serait aussi possible de remédier à cette difficulté en offrant une formation aux enseignants au sujet de ce type d'élèves. Ils pourraient donc apprendre à connaître leurs caractéristiques et avoir des outils pour guider ces élèves vers la réussite et pour les aider à être motivés davantage (Pfeiffer, 2002; Raut et Lim, 2009). En effet, il est pertinent de se demander si les enseignants savent comment créer des activités qui seront des défis et des situations complexes pour les élèves HPI, est-ce qu'ils sont en mesure de distinguer un travail supplémentaire de même nature que la matière étudiée qui n'est que de la répétition et un travail supplémentaire qui permettrait à l'élève d'approfondir ses connaissances en la matière? De même, ces formations permettraient de faire connaître les élèves à haut potentiel intellectuel aux enseignants qui n'ont pas tous une connaissance approfondie de leurs caractéristiques.

Prise en compte des intérêts des élèves

La moitié des enseignants (n=6) ont mentionné que la prise en compte des intérêts des élèves HPI dans l'enseignement qui leur ait fait est importante. Cela rejoint la documentation scientifique dans la mesure où selon cette dernière, pour permettre à ces élèves de développer leur potentiel, il faut trouver des activités authentiques qui aident à développer leurs champs d'intérêt tout en comblant ceux qu'ils possèdent déjà (Bachinski, 2009; Buchanan et Woerner, 2002). Malheureusement, même si les enseignants sont conscients de cette nécessité, les contraintes structurelles présentes ne leur permettent pas toujours de parvenir à tenir compte des intérêts de ces élèves. Il serait donc tout indiqué de former les membres du corps professoral quant à l'enseignement qui peut être mis en place tout comme les outils à utiliser dans les classes pour favoriser la prise en compte des besoins de ces élèves. Toutefois, il semble nécessaire que les enseignants tentent d'apprendre à connaître leurs élèves pour déterminer leurs forces et faiblesses et pour en tenir compte ensuite dans les activités proposées.

Besoin de stimulation

La moitié des enseignants interrogés croient que ces élèves doivent être stimulés pour qu'ils puissent développer leur potentiel. Que ce soit par des lectures, des discussions, etc. il faut les stimuler pour qu'ils aient le goût d'en apprendre toujours davantage. Buchanan et Woerner (2002) affirment aussi que les activités proposées doivent aider leur développement global, le développement des habiletés sociales, la prise en charge de responsabilités, leur côté leader, de développement de leurs champs d'intérêt, l'engagement dans des productions originales, la prise d'initiatives et le développement de leur conscience sociale. Bref, plusieurs

manières peuvent être mises en place pour stimuler ces élèves. Par contre, pour que les enseignants soient en mesure de stimuler les élèves HPI, est-ce que des heures de formation permettraient aux enseignants de développer des outils les aidant à répondre aux besoins de ces élèves? Est-ce que des rencontres entre collègues pourraient aussi être favorables pour le partage de pratiques d'enseignement? Selon nous, connaître les élèves HPI présents dans la classe pourrait aussi rendre l'enseignement plus efficace.

Reconnaissance sociale

Des enseignants (n=2) ont affirmé que les élèves à haut potentiel intellectuel ont besoin d'être admirés et donc, d'apprendre l'humilité. En fait, ce besoin ne semble pas être unique aux élèves à haut potentiel intellectuel. Les élèves HPI qui excellent à l'école ont tendance à avoir une bonne estime personnelle. Il arrive donc qu'ils se comparent de façon favorable par rapport aux autres élèves (Dixon et Robinson Kurpius, 2009; Raut et Lim, 2009). De même, à la période de l'adolescence, les jeunes construisent leur identité et tentent de faire partie d'un groupe. Il se peut donc que certains veuillent montrer leur potentiel pour impressionner les autres élèves du groupe (Neihart et Huan, 2009). Cependant, cela n'est pas véridique pour tous les élèves à haut potentiel intellectuel, car des écrits (Bost, 2011; Neihart et Huan, 2009; Winebrenner, 2008) démontrent que certains adolescents à haut potentiel intellectuel préfèrent cacher leur potentiel afin d'être conformes au groupe, et donc, d'y être acceptés. Bref, il ne faut pas généraliser quant à l'attitude que peuvent avoir ces élèves. Par contre, nous pouvons nous demander s'il y a un milieu éducatif qui favorise davantage le développement social des élèves HPI. Par exemple, des enseignants d'écoles privées et du programme d'éducation internationale semblaient croire que ces élèves s'épanouissaient dans

leurs milieux, tandis que dans les classes « régulières », les opinions étaient partagées. Serait-ce parce que dans les écoles publiques, il y a plus d'intimidation envers les élèves différents ou simplement parce que ces enseignants faisaient référence à des élèves qui excellent à l'école et que ceux-ci sont, selon les croyances populaires, plus rapidement « étiquetés »?

Contraintes

Contraintes structurelles

Des enseignants (n=6) ont de la difficulté à différencier pour les élèves à haut potentiel intellectuel, car ils sont plus portés à aider les élèves en difficulté afin de s'assurer de leur réussite. De fait, ils ont la perception que ces élèves vont réussir sans aide, alors ils préfèrent mettre leurs efforts à aider ceux qui se trouvent en échec. Cette fausse perception des élèves à haut potentiel intellectuel peut avoir un impact sur la réussite de ces élèves. Effectivement, ce ne sont pas tous les élèves à haut potentiel intellectuel qui sont en réussite. Certains en viennent même à abandonner l'école (Reis et Renzulli, 2010). Cela signifie donc qu'il ne faut pas tenir pour acquis que ce type d'élèves réussira, peu importe l'enseignement qui lui est offert. Les enseignants ne doivent donc pas avoir d'idées préconçues positives ou négatives puisque même s'ils ne le savent pas, leur enseignement envers les élèves HPI peut s'en trouver affecté (Hunsaker, 1994; Reis et Renzulli, 2010; Bachinski, 2009; Kolb et Jussim, 1994). Par exemple, est-ce qu'un enseignant qui a mentionné que les élèves HPI sont sérieux et qu'ils remettent des travaux de qualité nettement supérieure à celle des travaux des autres élèves aura tendance à ne pas préparer de situations complexes à un élève HPI qui dérange en classe? Est-ce qu'un enseignant qui s'aperçoit qu'un élève HPI échoue à ses examens lui donnera des défis et des travaux pour approfondir la matière ou lui donnera-t-il plutôt des

tâches répétitives pour s'assurer qu'il comprenne la matière? Bref, les enseignants doivent prendre le temps de bien apprendre à connaître leurs élèves, peu importe leur potentiel intellectuel afin de bien planifier l'enseignement qui leur sera offert.

De plus, les enseignants ont des classes d'environ 30 élèves ce qui laisse peu de temps à la planification d'activités stimulantes pour les élèves à haut potentiel intellectuel. Pour pallier ce problème, offrir des outils faciles d'utilisation aux enseignants pourrait leur permettre de tenir compte des élèves HPI tout en n'ayant pas l'impression d'avoir un surplus de travail. Une autre solution qui pourrait aider les enseignants est de diminuer le nombre d'élèves par classe, puisque les enseignants pourraient différencier davantage leur enseignement auprès des différents élèves qu'ils ont dans le groupe tout en ayant plus de temps pour développer des situations d'apprentissage complexes pour les élèves HPI.

Manque de connaissances

Au cours des entrevues conduites auprès de douze enseignants, nous avons remarqué que ces derniers ne savent pas nécessairement comment reconnaître des élèves à haut potentiel intellectuel ni leurs besoins scolaires. Pourtant, les chercheurs affirment que les enseignants ont un rôle de premier plan à jouer dans l'éducation de ces élèves, et donc, dans le développement de leur potentiel, alors ils doivent avoir des connaissances concernant ces élèves (Pfeiffer, 2002). Comment se fait-il que les enseignants aient autant de difficultés à nommer des caractéristiques propres aux élèves HPI? Est-ce parce qu'ils n'en ont pas souvent dans leur classe ou parce que ces élèves réussissent, alors ils passent inaperçus? Au contraire, serait-ce parce qu'ils sont dérangeants, donc plus difficiles à identifier? De plus, en connaissant leurs caractéristiques, les perceptions négatives ou trop positives pourraient être

éliminées tout comme les pratiques d'enseignement qui sont moins efficaces auprès d'eux. Le besoin de formation semble donc primordial dans ce cas-ci pour que les élèves HPI ne se démotivent pas et demeurent à l'école.

Pratiques d'enseignement

Trois phases

Les enseignants ont davantage mentionné des éléments de leurs pratiques d'enseignement au quotidien plutôt que la planification ou la réflexion qu'ils font par rapport à celles-ci. Nous avons toutefois appris que certains enseignants tentent de tenir compte des intérêts de leurs élèves dans la planification des cours, alors que d'autres planifient leurs activités en fonction de la réussite du plus grand nombre sans distinction des caractéristiques personnelles de chacun. Pourtant, les chercheurs affirment que l'élève n'est pas passif dans ses apprentissages, car l'enseignant doit tenter de l'intéresser tout en favorisant son engagement et en l'aidant dans son développement global (Bautier et Goigoux, 2004; Bergeron, 2006; Casalfiore, 2002). Il y a donc une faiblesse chez des enseignants face à l'adaptation de l'enseignement par rapport aux différents apprenants présents dans la classe. Est-ce qu'il faudrait que la formation des enseignants soit davantage axée sur cette nécessité de différencier auprès des élèves? Selon nous, il faudrait aussi changer la perception des enseignants qui croient que les élèves HPI réussissent, peu importe l'enseignement qui leur est offert. Cela permettrait-il de tenir compte de leurs besoins et caractéristiques propres dans les pratiques d'enseignement?

Sur le plan des contenus

La moitié des enseignants (n=6) croient qu'il est important de tenir compte des intérêts des élèves dans les activités proposées. Cette façon d'aborder l'enseignement est reliée aux pratiques d'enseignement inclusives. En effet, ces dernières sont mises en place lorsque les élèves reçoivent un enseignement qui répond à leurs besoins (Tomlinson et al., 2003). Il y a donc une égalité des chances pour tous, car les enseignants prennent le temps de diversifier l'enseignement selon les besoins spécifiques des élèves présents dans le groupe (Humphrey et al., 2006; Laura et al., 2010). Cependant, même si les enseignants affirment qu'il est important de tenir compte des intérêts des élèves, est-ce qu'ils le font vraiment dans leurs pratiques quotidiennes ou font-ils plutôt de l'enseignement direct? Les enseignants (n=4) qui ont mentionné qu'ils enseignaient le même contenu pour tous afin de s'assurer que tous les élèves progressent et réussissent leur année ne sont pas dans les pratiques inclusives, car ils ne tiennent pas compte des caractéristiques particulières de chaque élève qui se trouve dans le groupe. Pourtant, les élèves auraient plus de chance de réussir si l'enseignement leur seyait mieux. L'objectif de ces enseignants est louable, car ils veulent la réussite de leurs élèves, mais est-ce que cette réussite implique de ne pas tenir compte des différents styles d'apprentissages et donc, de prendre un risque d'en démotiver certains et qu'ils s'ennuient?

Sur les plans des processus et des productions

Des enseignants (n=6) n'ont pas affirmé planifier leurs projets selon les besoins particuliers des élèves à haut potentiel intellectuel, mais dans les pratiques d'enseignement qu'ils utilisent, des besoins scolaires de ces élèves semblent être pris en compte. Effectivement, les projets mis en place, les activités demandant de la réflexion, une capacité

d'analyse ou un esprit critique ou créatif peuvent favoriser le développement du potentiel de ces élèves (Buchanan et Woerner, 2002). Par contre, les enseignants gagneraient à planifier leur enseignement qui se veut diversifié, car ils pourraient davantage prendre en compte les forces et faiblesses des élèves ainsi que leurs styles d'apprentissages pour s'assurer qu'il y ait une progression dans les apprentissages (Humphrey et al., 2006; Tomlinson et al., 2003). En ne planifiant pas nécessairement la différenciation pédagogique effectuée, les enseignants risquent de ne pas répondre aux besoins des élèves HPI. Ne serait-ce pas mieux de planifier une activité tout en ajoutant ou en la modifiant selon les connaissances que les enseignants possèdent de leurs élèves? Un projet pourrait donc être repris d'année en année et ne subir que quelques modifications mineures. En faisant un test diagnostique, il serait plus facile aussi, par la suite, de choisir les pratiques d'enseignement adaptées aux besoins des élèves (Prud'homme, 2007) . En mettant en place ces méthodes, les besoins des élèves seraient pratiquement toujours pris en compte.

Sur le plan des structures

Des enseignants ont affirmé que les élèves à haut potentiel intellectuel peuvent parfois devenir des aides-prof dans certaines occasions. À certains moments de l'année, il est possible qu'il y ait du pairage entre des élèves ayant les mêmes notes scolaires ou entre un élève qui excelle en classe et un autre qui a plus de difficulté. Ces changements dans les structures, quoique mineurs, peuvent s'expliquer si les enseignants ont déterminé un besoin et que c'est pour cette raison qu'ils mettent en place ces fonctionnements (Prud'homme, 2007). En effet, le travail coopératif est un style d'enseignement stratégique qui peut être efficace. Par contre, il serait intéressant de savoir si les enseignants s'assurent que les élèves qui excellent

aident réellement les élèves en difficulté ou s'ils ne font que donner les réponses sans égard à la compréhension qu'a leur coéquipier. Tout commence aussi avec le diagnostic des besoins qu'a chaque élève de la classe pour, ensuite, planifier des pratiques d'enseignement qui seront efficaces et qui permettront aux élèves d'atteindre leur plein potentiel.

Comment répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel?

Poursuivre dans cette voie

Trois enseignants ont mentionné que nous ne devrions pas mettre en place plus d'éléments pour favoriser le développement des élèves à haut potentiel intellectuel, car ils ont déjà tout ce qu'il leur faut. Parmi ces enseignants, deux enseignent dans une école privée et le dernier enseigne au programme d'éducation internationale. Cela signifie peut-être que dans ce programme et dans ce type d'école, les ressources sont plus présentes pour répondre aux besoins de ces élèves. De même, des tests d'entrée sont effectués auprès des futurs élèves ce qui permet d'avoir des élèves ayant des caractéristiques particulières, et donc, d'organiser les programmes pour répondre à leurs besoins. Par contre, malgré ces dires, la méta-analyse de Kulik et Kulik (1992) effectuée aux États-Unis montre que de grouper les élèves selon leurs capacités intellectuelles n'a que peu d'effets sur les élèves à haut potentiel intellectuel. Trois des études montrent même que les classes hétérogènes favoriseraient plus leur développement que les classes homogènes. En outre, les programmes qui modifient les contenus pour ces élèves auraient un effet modéré, ce qui signifie que ces élèves réussiraient bien, mais qu'il n'y a pas beaucoup de différence avec ceux qui ont eu une éducation dans un cheminement régulier (Renzulli et Reis, 1994). Est-ce donc réellement à cause des tests d'entrée qui permettent d'avoir des élèves qui ont des caractéristiques particulières, telles qu'une facilité à

l'école, que ces enseignants ont la perception que nous ne devons rien faire de plus pour ces élèves? Ce pourrait aussi être parce que le programme d'éducation internationale et les écoles privées offrent des programmes parascolaires ainsi que des activités culturelles, scientifiques, artistiques et sportives grâce à leurs ressources financières et que les élèves HPI peuvent donc plus actualiser leur potentiel à travers ses nombreuses activités. Bref, malgré le fait que certains programmes peuvent favoriser le développement du potentiel de ces élèves, il demeure que des améliorations peuvent toujours avoir lieu.

En faire davantage

Six enseignants ont mentionné une vision contraire à celle qui a été mentionnée ci-dessus, soit qu'il faut mettre en place des outils pour favoriser la réussite et surtout le développement du potentiel des élèves à haut potentiel intellectuel. Cela rejoint plusieurs chercheurs qui abordent la nécessité pour les enseignants d'adapter leur enseignement pour tenir compte des besoins de ces élèves afin de les garder motivés à l'école (Adams et Pierce, 2009; Lautrey, 2004; Lignier, 2012; Reis et Renzulli, 2010; Winebrenner, 2008). Selon les écrits scientifiques, le monde de l'éducation doit tenir compte de ces élèves, car sinon ils vivent des problèmes à l'école, dont l'ennui, l'échec et le décrochage (Reis et Renzulli, 2010). Pour réussir à aider ces élèves dans le développement de leur potentiel, les enseignants doivent tenir compte de leurs besoins dans la planification de leur enseignement, c'est pourquoi la connaissance de ces élèves est primordiale (Bachinski, 2009; Buchanan et Woerner, 2002). Ainsi, le peu de différenciation peut s'expliquer par le manque de connaissances des enseignants par rapport aux besoins des élèves HPI, un manque de ressources matérielles et financières, ainsi qu'une vision de leur mandat qui n'englobe pas nécessairement un

enseignement particulier à ces élèves étant donné qu'ils peuvent réussir sans aide, selon des enseignants. Toutefois, considérant les contraintes identifiées par les enseignants interrogés, une compréhension accrue du phénomène du HPI serait favorable pour les enseignants qui pourraient constater que l'aide aux élèves HPI est nécessaire pour favoriser leur réussite ainsi que leur engagement à l'école.

Classes spéciales

Plusieurs enseignants (n=7) ont affirmé que pour favoriser le développement des élèves à haut potentiel intellectuel, il faudrait créer des classes spéciales dans lesquelles l'on retrouverait uniquement ce type d'élèves. De cette façon, ils ne plafonneraient plus et ne seraient plus dans la même classe que des élèves ayant des troubles de comportement ou des difficultés d'apprentissage. Cette idée semble, à première vue, intéressante et pertinente, mais est-ce que les enseignants ont proposé cette option parce qu'ils savent qu'ils n'en tiennent pas compte dans leur enseignement et qu'ils croient leur offrir un « privilège » en les retirant des classes « régulières » pour les envoyer dans des classes spéciales où ils pourront apprendre à leur rythme? De fait, présentement les classes spécialisées apportent des expériences positives à ces élèves contrairement aux classes régulières, car ces dernières ne sont pas adaptées aux élèves à haut potentiel intellectuel (Raut et Lim, 2009). Par contre, selon la méta-analyse de Kulik et Kulik (1992) et les écrits de Reis et Renzulli (2010), les programmes spécialisés pour ce type d'élèves n'ont que des effets modérés sur leur réussite. Également, la documentation scientifique montre que les élèves à haut potentiel intellectuel réussissent mieux lorsqu'ils sont dans des classes hétérogènes qui ont des programmes appropriés (Reis et Renzulli, 2010). Cela leur permet aussi d'entretenir des relations plus positives avec les autres élèves de leur âge, car

ils ne sont pas vus comme de jeunes élitistes parce qu'ils se retrouvent dans des programmes séparés (Raut et Lim, 2009). Bref, si les classes spécialisées sont présentement ce qui convient le mieux aux élèves à haut potentiel intellectuel, la recherche montre, pourtant, que les classes hétérogènes seraient plus bénéfiques du côté social et motivationnel si elles sont adaptées à leurs besoins. Est-ce que les programmes spécialisés proposent davantage de situations complexes aux élèves et des problèmes plus authentiques nécessitant un degré de réflexion élevé et une interaction intellectuelle, ce qui expliquerait que les élèves HPI soient en mesure d'y développer leur potentiel? Au contraire, est-ce que les écoles « régulières » qui semblent axer leur enseignement sur la réussite de la masse proposent davantage d'exercices d'application et de répétition afin de s'assurer que tous les élèves de la classe comprennent? De même, le choix des activités parascolaires serait-il plus étendu dans les programmes et écoles spécialisées offrant donc un plus grand éventail aux élèves HPI comparativement aux écoles « régulières »?

En conclusion, plusieurs questionnements ont été soulevés par rapport aux résultats obtenus au cours de la collecte des données et il paraîtrait que les élèves à haut potentiel intellectuel semblent présentement, au regard des enseignants interrogés, développer davantage leur potentiel dans les écoles spécialisées. Il est donc pertinent de se demander pourquoi tel est le cas. De plus, les enseignants ne répondent pas nécessairement aux besoins scolaires des élèves HPI et lorsqu'ils le font, ce n'est pas parce qu'ils ont planifié des activités spécifiquement pour combler un besoin, donc est-ce seulement à cause d'un manque de connaissances qu'ils ne différencient pas ou parce qu'ils ont la perception qu'il s'agit d'une surcharge de travail? Les contraintes structurelles sont aussi présentes et nuisent aux enseignants dans le temps de planification qu'ils ont pour des situations d'apprentissage qui

pourraient être fécondes pour les élèves HPI. Devons-nous former les enseignants au sujet de la différenciation pédagogique pour faciliter leur travail ou diminuer leur tâche?

CHAPITRE VI
CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous mettrons en perspective la recherche conduite en résumant les principaux points de cette dernière, en établissant ses limites et sa contribution aux connaissances dans le domaine de l'éducation, puis nous terminerons en abordant des pistes pour de futures recherches.

Résumé

Après avoir constaté un manque d'études scientifiques et d'informations sur le sujet de l'enseignement effectué auprès des élèves à haut potentiel intellectuel, nous avons cru pertinent de nous pencher sur le sujet afin de décrire les pratiques d'enseignement mises en œuvre par des enseignants du secondaire auprès d'élèves de leurs groupes qu'ils avaient, au préalable, identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel selon les caractéristiques avec lesquelles ils définissaient le haut potentiel intellectuel.

Pour atteindre l'objectif que nous nous étions fixé, nous avons d'abord fait une analyse théorique de la situation vécue par les élèves à haut potentiel intellectuel dans le milieu scolaire. Le niveau secondaire a été appréhendé étant donné que c'est à cette période que les élèves tentent de développer leur identité, de se construire un réseau social et de définir leurs valeurs. De même, au cours des recherches effectuées, peu de données empiriques ont été trouvées quant à la situation de ces élèves dans les écoles du Québec. En effet, dans le contexte scolaire, la commission scolaire Marguerite Bourgeoys (2011) a mis en place une politique pour les élèves talentueux et doués, afin que ces derniers soient mieux connus par le personnel travaillant avec ces élèves et pour qu'ils soient pris en compte dans les mesures

d'adaptation que mettent en place les enseignants dans leurs classes. De plus, des parents d'élèves surdoués québécois ont même créé l'Association Haut potentiel Québec pour tenter d'avoir une éducation adaptée aux besoins de leurs enfants qui ont un potentiel de décrochage à cause du système d'éducation qui n'est pas adapté. Au regard de ces situations concrètes, vécues dans les milieux scolaires québécois, nous nous sommes questionnés, car l'enseignement inclusif devrait permettre de répondre aux besoins de tous, en permettant l'égalité des chances, sans faire de discrimination, alors nous nous sommes demandé pour quelles raisons ces élèves ont des difficultés à exceller en classe.

D'abord et avant tout, nous avons défini les caractéristiques particulières aux élèves à haut potentiel intellectuel. Les recherches de Pfeiffer et Jarosewich (2007) à ce sujet ont permis de déterminer cinq catégories dans lesquelles il a été possible de regrouper les différentes caractéristiques énumérées par d'autres auteurs. Effectivement, ils ont des habiletés intellectuelles, scolaires, de la créativité, du talent artistique et un leadership. En sachant les caractéristiques de ces élèves, nous avons aussi pu déterminer qu'ils ont besoin de tâches complexes qui leur permettent d'aller plus en profondeur dans les notions apprises afin de se sentir motivés et satisfaits par rapport à l'éducation reçue. Pour répondre à ces besoins scolaires, les enseignants doivent mettre en place des pratiques d'enseignement inclusives qui permettent d'adapter des activités selon les capacités de leurs élèves afin de leur permettre de développer leur potentiel. La différenciation pédagogique en est un exemple. Celle-ci peut se voir sur un continuum dans lequel l'enseignant commence par varier certains aspects de son enseignement pour ensuite, planifier la différenciation et s'assurer qu'elle soit le plus efficace possible. Malheureusement, des enseignants ne se sentent pas à l'aise de la mettre en place, car ils trouvent parfois que c'est un surplus de travail ou qu'ils sont déjà habitués avec leur

pratique d'enseignement actuelle (Perrenoud, 2000; Rousseau et Thibodeau, 2011; Tomlinson, 2004).

Douze enseignants de quatre écoles différentes ont participé à notre recherche. Afin d'avoir un échantillon varié, il y avait des enseignants du premier et du deuxième cycles, des enseignants d'écoles publiques et privées enseignant au régulier ou à des programmes particuliers (sport-études, éducation internationale). Les entrevues conduites ont permis de déterminer que les caractéristiques des élèves à haut potentiel intellectuel sont méconnues par certains enseignants et qu'il est parfois difficile d'adapter son enseignement pour répondre aux besoins de ces élèves en raison de contraintes structurelles telles que le manque de temps ainsi que la pression de « La réussite pour tous ». Dans le même ordre d'idées, nous avons été à même de ressortir des pratiques d'enseignement déclarées par les enseignants qui peuvent être considérées comme inclusives, mais aucune ne semblait pouvoir être reliée directement à la différenciation pédagogique. Effectivement, des éléments faisant partie des pratiques d'enseignement mentionnées par les enseignants interrogés ont pu être rattachés à des aspects de la différenciation pédagogique, soit sur les plans des contenus, des processus, des productions ou des structures, mais il ne semblait pas y avoir de réelle réflexion théorique quant à la mise en place de ces aspects, il y avait plutôt une part d'intuition et d'adaptation.

Contributions de la recherche

Sur le plan de la formation initiale et continue des enseignants

Les résultats obtenus démontrent que les élèves à haut potentiel intellectuel demeurent encore méconnus des enseignants du secondaire. Effectivement, leurs caractéristiques ne semblent pas faciles à identifier et même après en avoir nommé certaines,

des enseignants restent incertains de ce qu'ils affirment. À ce stade, il semble donc difficile pour les enseignants de répondre aux besoins particuliers de ces élèves, alors qu'ils en connaissent si peu sur ce qui les caractérise réellement. Il est également compréhensible que des parents cherchent une école où l'on tiendra compte des besoins de leur enfant à haut potentiel intellectuel et que des écoles tentent de créer des classes spécialisées pour ces élèves, car les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les enseignants interrogés ne sont pas planifiées en fonction de leurs besoins particuliers (Dion-Viens, 2012; Handfield, 2014). Si elles y répondent parfois, c'est par un pur hasard. Il y a donc un enseignement à effectuer auprès des enseignants afin qu'ils puissent avoir des outils pour répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel et qu'ils sachent quelles sont leurs caractéristiques particulières. De plus, la recherche montre que des enseignants sont réfractaires quant à modifier les pratiques d'enseignement qu'ils mettent présentement en œuvre et certains semblent manquer de connaissances par rapport à la différenciation pédagogique ou croient qu'il s'agit d'un surplus de travail (Perrenoud, 2000; Rousseau et Thibodeau, 2011; Tomlinson, 2004; Tomlinson et al., 2003). La formation initiale des enseignants devrait donc être adaptée afin de tenir compte de la réalité des élèves à haut potentiel intellectuel également, car autrement, est-ce que nous tendrons vers une augmentation du taux de décrochage des élèves HPI? Est-ce que ces derniers se retrouveront davantage dans des classes ou des écoles spécialisées, malgré les effets bénéfiques qu'ils pourraient avoir en demeurant dans des classes plus hétérogènes?

Sur le plan de la structure scolaire

Les entrevues conduites auprès des enseignants ont aussi permis de comprendre les raisons qui les empêchent de mettre en place des pratiques inclusives dans leurs salles de classe ou de les développer davantage. En fait, autant dans les écoles privées que publiques, il semblerait y avoir plusieurs facteurs qui nuisent à la planification de pratiques d'enseignement favorisant la prise en compte de tous les élèves de la classe. Effectivement, le manque de temps est un élément qui a été mentionné à plus d'une reprise. Les enseignants doivent planifier leurs cours, piloter leurs activités dans une période de 50 minutes à 75 minutes tout en aidant les élèves en difficulté, ils doivent ensuite corriger, etc. Le nombre d'élèves par classe ne permet pas non plus de venir en aide à tous les élèves de façon équitable. Souvent, l'accent semble mis sur les élèves qui échouent, car l'objectif est que tous puissent réussir. Le manque de ressources matérielles et financières a aussi été mentionné comme étant un frein à la mise en place de pratiques inclusives dans les classes régulières. Comme les enseignants ont la perception que la différenciation pédagogique est un surplus de travail et que le manque de connaissances par rapport à cette pratique peut mener à une certaine résistance (Bergeron, 2006), en allégeant la tâche des enseignants, ces derniers pourraient peut-être tenir davantage compte des élèves à haut potentiel intellectuel dans leur enseignement. Est-ce que la création de ressources matérielles « clés en main » modifierait aussi la situation et ferait en sorte que les enseignants tiendraient plus compte des élèves à haut potentiel intellectuel? En outre, selon l'école, il y a toujours une mission que celle-ci s'octroie ainsi que des normes mises en place pour baliser l'enseignement (Altet, 2002), alors si les établissements scolaires modifiaient leurs normes pour inclure les besoins des élèves à haut potentiel intellectuel, les enseignants auraient peut-être plus tendance à en tenir compte dans leur enseignement.

Sur le plan social

Des études aux États-Unis ont montré que 5% (Reis et Renzulli, 2010) des élèves à haut potentiel intellectuel lâchaient l'école parce qu'ils sont sous-stimulés. Au Québec, aucune donnée à ce sujet n'est disponible, mais des parents commencent à se regrouper (Association Haut Potentiel Québec) pour que leurs enfants à haut potentiel intellectuel aient une éducation adaptée à leurs besoins. En effet, il semblerait que ces jeunes, tout comme aux États-Unis, pourraient devenir de potentiels décrocheurs à cause de cette sous-stimulation vécue à l'école (Dion-Viens, 2012). En effet, au cours de notre recherche, nous avons constaté, lors des entrevues effectuées, que des enseignants enseignent pour la « masse », pour qu'une majorité d'élèves comprennent la matière et réussissent ensuite les examens. Ceci vient donc confirmer qu'il est possible que les élèves HPI ne soient pas assez stimulés dans les écoles du Québec. Nous devons donc tenter de former les enseignants ou de les sensibiliser à l'importance d'enseigner et de répondre aux besoins de tous les élèves parce que certains enseignants ont mentionné, durant la recherche, que les élèves à haut potentiel intellectuel réussissent, peu importe l'enseignement qui leur ait offert, pourtant, des écrits (Adda et Catroux, 2003; Foussier, 2008; Lautrey, 2004; Reis et Renzulli, 2010) et des parents québécois ne semblent pas de cet avis. Un changement de perception devrait donc être effectué auprès des enseignants pour qu'ils réalisent que les élèves HPI ont des besoins particuliers qui peuvent mener à des conséquences négatives si nous n'y répondons pas.

Recherches futures

Au regard des résultats obtenus, des pistes de recherche paraissent très pertinentes pour contribuer à l'avancement des connaissances par rapport aux pratiques d'enseignement

mises en œuvre pour les élèves à haut potentiel intellectuel. Tout d'abord, en ayant constaté que des enseignants d'écoles spécialisées (écoles privées, programme d'éducation internationale) ont mentionné qu'il n'est pas nécessaire de faire plus pour les élèves HPI, il serait fort pertinent de conduire une recherche dans laquelle il pourrait y avoir une comparaison entre les écoles spécialisées et les écoles publiques en ce qui a trait à l'enseignement effectué ou observé auprès des élèves à haut potentiel intellectuel. De même en tenant compte également des activités parascolaires qui leur sont offertes, il serait intéressant de tirer des conclusions par rapport aux différences entre les deux types d'école et faire ressortir les éléments qui conviennent aux élèves à haut potentiel intellectuel plus particulièrement.

De même, étant donné que la formation des enseignants semblent peu efficiente quant à l'aspect de la différenciation pédagogique, il serait pertinent d'évaluer certains programmes universitaires ou d'interroger des enseignants du secondaire qui n'ont pas tous la même ancienneté pour déterminer si les enseignants sont formés pour répondre aux besoins des élèves à haut potentiel intellectuel en salle de classe

Des recherches menées auprès d'élèves identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel pourraient aussi contribuer aux savoirs relatifs aux besoins scolaires de ces élèves et à leur perception quant à l'enseignement qui leur est offert. En effet, comme les enseignants ont peu de connaissances quant aux élèves HPI, en interrogeant ces élèves et en leur posant des questions quant à l'enseignement reçu, il serait possible de fournir des outils aux enseignants pour qu'ils puissent adapter leur enseignement selon les besoins qui auront été identifiés.

Enfin, la différenciation pédagogique semble être une pratique utilisée davantage dans les écoles primaires (Clanet et Talbot, 2012; Scott et al., 1998; Tomlinson et al., 2003), alors il serait très intéressant de faire une recherche auprès d'enseignants du primaire afin de déterminer si ces derniers effectuent plus de différenciation pédagogique pour les élèves à haut potentiel intellectuel qu'au secondaire.

APPENDICE A
SCHÉMA D'ENTREVUE

I. Ouverture

Bonjour Monsieur/Madame

Vous êtes enseignant(e), à l'école ... et vous avez accepté de participer à cette recherche sur la différenciation pédagogique mise en œuvre auprès d'élèves que vous avez identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel dans vos groupes d'élèves du secondaire.

Votre participation à cette recherche est importante pour nous aider à comprendre les pratiques auprès de ces élèves. Au Québec, peu d'informations sont disponibles quant à ce sujet, alors les informations que vous partagez avec nous aujourd'hui nous permettront d'en dresser un portrait descriptif aujourd'hui.

Les propos échangés aujourd'hui sont confidentiels. Je serai la seule à avoir accès à ces données. Un nom fictif vous sera assigné, votre école et la commission scolaire au sein de laquelle elle se situe ne seront pas identifiées et il sera impossible pour quiconque lisant le mémoire de vous identifier personnellement.

Avez-vous déjà participé à une entrevue de ce type ?

Je vais vous poser des questions ouvertes sur les pratiques que vous mettez en place dans votre classe auprès des élèves à haut potentiel intellectuel. Vos perceptions, vos exemples et vos intentions sont sollicitées dans vos réponses. Sentez-vous à l'aise de répondre de la façon qui vous convient le mieux. Il se peut que je vous pose de temps à autre des sous-questions, afin de m'assurer que j'ai bien saisi votre réponse.

Consentez-vous à l'enregistrement de notre entretien ?

II. Questions sociodémographiques

1. À quel(s) niveau(s) enseignez-vous?
2. Depuis combien d'années enseignez-vous?

III. Questions principales

3. Qu'est-ce qu'un élève à haut potentiel intellectuel selon vous?
4. Quels sont les besoins scolaires des élèves à haut potentiel intellectuel selon vous?
5. Quelles sont les pratiques d'enseignement que vous mettez en place en classe?
6. Pouvez-vous m'expliquer comment, à votre avis, votre enseignement est adapté aux élèves à haut potentiel intellectuel?
7. Que voudriez-vous faire de plus pour aider ces élèves?

8. Qu'est-ce qui vous empêche de mettre en place ce que vous désirez? OU Qu'est-ce qui favorise la mise en place d'éléments pour ces élèves?

IV. Clôture

9. Aimeriez-vous ajouter quelque chose ?
10. Y a-t-il une question que vous auriez aimé que je vous pose ?
11. Êtes-vous satisfait de notre entretien ?

Remerciements

Je tiens à vous remercier vivement de votre disponibilité pour cet entretien et d'avoir partagé avec moi votre vision de la situation. Elle me sera indispensable pour décrire les divers éléments des pratiques de différenciation pédagogique auprès des élèves à haut potentiel intellectuel.

APPENDICE B
TEACHER OBSERVATION FORM

PLEASE PRINT FIRMLY IN INK

PURDUE UNIVERSITY GIFTED EDUCATION RESOURCE INSTITUTE Teacher Observation Form

Revised

Teacher _____ Date _____
Time _____ to _____ Room _____

Criterion observed
 Criterion not observed

RATING SCALE

7 - Excellent	3 - Below Average
6 - Very Good	2 - Poor
5 - Above Average	1 - Unacceptable
4 - Average	N/O - Not Observed

Please use the seven-point scale to rate the overall quality of the instruction in each numbered category. Please check next to each category's lettered descriptors if observed in the lesson.

	7 6 5 4 3 2 1 N/O
1. Content coverage	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Content is advanced for grade level <input type="checkbox"/> B. Topics of instruction are related to other subjects/content areas <input type="checkbox"/> C. Teacher expertise in the content area is evident	
2. Clarity of instruction	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Instructor communicates well with students <input type="checkbox"/> B. Nonverbal communication is used to enhance instruction <input type="checkbox"/> C. Handouts and instructions are clearly printed and thorough <input type="checkbox"/> D. Appropriate illustrations and examples are used <input type="checkbox"/> E. Student comprehension is evident	
3. Motivational techniques	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Teacher shows energy and enthusiasm <input type="checkbox"/> B. Variety of warm-ups, hooks, or brain-teasers are used to gain student interest <input type="checkbox"/> C. Teacher encourages student enthusiasm and persistence <input type="checkbox"/> D. Multiple learning styles are considered	
4. Pedagogy/Instructional techniques	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Visual aids are used to enhance instruction <input type="checkbox"/> B. Instructional techniques are appropriately advanced for the group <input type="checkbox"/> C. Instructor avoids unnecessary repetition and drill <input type="checkbox"/> D. Instructor utilizes pre-assessment to prevent redundancy <input type="checkbox"/> E. Instructor provides opportunities for inquiry into authentic questions generated by the students	
5. Opportunity for self-determination of activities by student	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Adequate choices offered <input type="checkbox"/> B. Student directed activities are available when appropriate <input type="checkbox"/> C. Individual interests are accommodated	
6. Student involvement in a variety of experiences	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Activities are based on real-world applications <input type="checkbox"/> B. A variety of assignments and/or activities are included <input type="checkbox"/> C. Problem-solving and independent-study processes are encouraged <input type="checkbox"/> D. Discussions, small-group activities, technology, field trips, and/or learning centers are incorporated	
7. Interaction between teacher and student and student and peers	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Interaction is appropriate to course objectives <input type="checkbox"/> B. Activities are included that promote social and/or emotional development <input type="checkbox"/> C. Teacher and students show mutual respect <input type="checkbox"/> D. Sense of order and the promotion of self-discipline is evident	
8. Opportunity for student follow-up on activities or topics on their own	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Instructor promotes open-endedness, allowing for creativity and individual interests <input type="checkbox"/> B. Activities and assignments build upon / prepare for lessons <input type="checkbox"/> C. Extended activities are focused and purposeful <input type="checkbox"/> D. Students are encouraged and offered assistance for further study of topics of interest	

	7 6 5 4 3 2 1 N/O
9. Emphasis on higher-level thinking skills	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Critical thinking activities are included <input type="checkbox"/> B. Upper levels of Bloom's Taxonomy (application, analysis, synthesis, evaluation) are evident <input type="checkbox"/> C. Metacognitive thinking is encouraged <input type="checkbox"/> D. Sufficient time is spent on open-ended discussion or other process activities	
10. Emphasis on creativity	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Instructor encourages risk-taking <input type="checkbox"/> B. Creative-thinking skills (fluency, flexibility, originality, and elaboration) are incorporated <input type="checkbox"/> C. Instructor models creative behavior when appropriate	
11. Lesson plans designed to meet program, course, and daily objectives	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Lessons show a sense of planning, with flexibility <input type="checkbox"/> B. Lessons emphasize student involvement <input type="checkbox"/> C. Considerations for individual student differentiation are included	
12. Appropriate use of classroom technology	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> A. Use of technology complements respective lesson <input type="checkbox"/> B. Technology advances what students already know <input type="checkbox"/> C. Instructor utilizes audio-visual materials and/or computers in instruction <input type="checkbox"/> D. A variety of technology is incorporated <input type="checkbox"/> E. Opportunities for the students to develop and employ technological skills are provided	

Activities were conducted _____ in small groups _____ in large groups _____ individually.

Teacher's strengths:

Suggestions for improvement:

Additional comments:

Observer's Signature: _____ Date: _____

Teacher's Signature: _____ Date: _____

Would like conference regarding evaluation. Suggested time: _____

APPENDICE C

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES DIRECTIONS



**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES**

Titre de la recherche : Pratiques déclarées de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès d'élèves étant identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel par leurs enseignants du secondaire.

Chercheur : Catherine Doucet, étudiante à la maîtrise en orthopédagogie, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

A) RENSEIGNEMENTS AUX DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENTS

1. Objectifs de la recherche

Étant donné que la documentation scientifique montre que certains élèves à haut potentiel intellectuel sont susceptibles de quitter l'école sans diplôme, il semble pertinent de se pencher sur ce problème pour permettre à ces derniers de persévérer et surtout, de réussir, car ils en ont les capacités. Pour ce faire, nous voulons :

- décrire les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès des élèves identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel par leurs enseignants du secondaire;
- analyser l'adéquation entre celles-ci et les besoins éducatifs de ce type d'élèves, tels que recensés dans les écrits.

Des ajustements sont de mises dans le système d'éducation afin d'aider les élèves à haut potentiel intellectuel à se développer pleinement. Il y a donc des répercussions directes et indirectes sur la société en général et sur les futures générations. Mon projet de recherche permettra de proposer au corps enseignant certaines lignes directrices visant à rendre plus efficace l'enseignement effectué auprès de ces élèves et à faire réaliser aux enseignants que ces élèves ont besoin d'aide pour garder leur motivation et vivre des réussites.

2. Participation à la recherche

Nous sollicitons par la présente la participation d'enseignants de votre école à la recherche en titre. Cela consistera dans un premier temps à répondre à un questionnaire à réponses fermées, d'une durée d'environ 15 minutes, portant sur leur perception d'avoir ou non des élèves à haut potentiel intellectuel dans leurs groupes.

Dans un deuxième temps, si certains enseignants souhaitent poursuivre la recherche de façon plus approfondie et que les réponses au questionnaire révèlent qu'ils ont la perception d'avoir des élèves à haut potentiel intellectuel dans leurs groupes, des questions pourraient leur être posées par la chercheuse principale dans le cadre d'une entrevue de nature semi-dirigée. L'entretien se déroulera à l'école, dans un lieu choisi par l'enseignant pendant une journée pédagogique de l'année scolaire. L'entrevue devrait durer un maximum de 60 minutes et sera enregistrée avec le consentement de l'enseignant.

3. Confidentialité

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de l'enseignant ou de l'école. L'anonymisation sera assurée, car chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les

renseignements seront conservés dans un fichier encrypté. Tous les renseignements personnels, ainsi que toutes les données d'entrevues, seront détruits au bout de cinq (5) ans.

4. Avantage et inconvénient

Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 20 minutes pour le questionnaire et un total de 60 minutes pour l'entrevue. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la différenciation pédagogique mise en œuvre auprès d'élèves à haut potentiel est le bénéfice direct anticipé.

5. Droit de retrait

La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Les enseignants sont entièrement libre de participer ou non, et de se retirer en tout temps sans préjudice.

6. Indemnité

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Diffusion des résultats

Les résultats seront présentés sous forme de mémoire de maîtrise, de communications et d'articles scientifiques, publiés dans des revues savantes canadiennes.

B) CONSENTEMENT

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant le projet de recherche et indique que vous acceptez qu'il ait lieu dans votre école.

Signature de la direction : _____

Date : _____

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse ou au numéro suivants : andre.durivage@uqo.ca ou au 819-923-9960.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec :

Catherine Doucet, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse ou au numéro suivants : douc02@uqo.ca ou (819) 893-2013

Stéphanie Demers, professeure et directrice du comité de recherche à la maîtrise, Université du Québec en Outaouais stephanie.demers@uqo.ca

APPENDICE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES ENSEIGNANTS



FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : Pratiques déclarées de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès d'élèves étant identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel par leurs enseignants du secondaire.

Chercheur : Catherine Doucet, étudiante à la maîtrise en orthopédagogie, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec en Outaouais

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Étant donné que la documentation scientifique montre que certains élèves à haut potentiel intellectuel sont susceptibles de quitter l'école sans diplôme, il semble pertinent de se pencher sur ce problème pour permettre à ces derniers de persévérer et surtout, de réussir, car ils en ont les capacités. Pour ce faire, nous voulons :

- décrire les pratiques de différenciation pédagogique mises en œuvre auprès des élèves identifiés comme étant à haut potentiel intellectuel par leurs enseignants du secondaire;
- analyser l'adéquation entre celles-ci et les besoins éducatifs de ce type d'élèves, tels que recensés dans les écrits.

Des ajustements sont de mises dans le système d'éducation afin d'aider les élèves à haut potentiel intellectuel à se développer pleinement. Il y a donc des répercussions directes et indirectes sur la société en général et sur les futures générations. Mon projet de recherche permettra de proposer au corps enseignant certaines lignes directrices visant à rendre plus efficace l'enseignement effectué auprès de ces élèves et à faire réaliser aux enseignants que ces élèves ont besoin d'aide pour garder leur motivation et vivre des réussites.

2. Participation à la recherche

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre. Cela consistera dans un premier temps à répondre à un questionnaire à réponses fermées, d'une durée d'environ 15 à 20 minutes, portant sur votre perception d'avoir ou non des élèves à haut potentiel intellectuel dans vos groupes.

Dans un deuxième temps, si certains enseignants souhaitent poursuivre la recherche de façon plus approfondie et que les réponses au questionnaire révèlent qu'ils ont la perception d'avoir des élèves à haut potentiel intellectuel dans leurs groupes, des questions pourraient leur être posées par la chercheuse principale dans le cadre d'une entrevue de nature semi-dirigée. L'entretien se déroulera à l'école, dans un lieu choisi par l'enseignant pendant une journée pédagogique de l'année scolaire. L'entrevue devrait durer un maximum de 60 minutes et sera enregistrée avec le consentement de l'enseignant.

3. Confidentialité

Les données recueillies dans cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à l'identification de l'enseignant ou de l'école. L'anonymisation sera assurée, car chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro. Seule la chercheuse principale aura la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les

renseignements seront conservés dans un fichier encrypté. Tous les renseignements personnels, ainsi que toutes les données d'entrevues, seront détruits au bout de cinq (5) ans.

4. Avantage et inconvénient

Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ 20 minutes pour le questionnaire et un total de 60 minutes pour l'entrevue. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la différenciation pédagogique mise en œuvre auprès d'élèves à haut potentiel est le bénéfice direct anticipé.

5. Droit de retrait

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice.

6. Indemnité

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

7. Diffusion des résultats

Les résultats seront présentés sous forme de mémoire de maîtrise, de communications et d'articles scientifiques, publiés dans des revues savantes canadiennes.

B) CONSENTEMENT

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant votre participation au projet de recherche et indique que vous acceptez d'y participer. Elle ne signifie pas que vous acceptez d'aliéner vos droits et de libérer les chercheurs ou les responsables de leurs responsabilités juridiques ou professionnelles.

Votre participation devant être aussi éclairée que votre décision initiale de participer au projet, vous devez en connaître tous les tenants et aboutissants au cours du déroulement de la

recherche. En conséquence, vous ne devrez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

Après avoir pris connaissance des renseignements concernant ma participation à ce projet de recherche, j'appose ma signature signifiant que j'accepte librement d'y participer. Le formulaire est renvoyé au chercheur par courriel ou par télécopieur (si je souhaite authentifier davantage ma signature) et j'en conserve une copie.

- Je consens à participer au premier volet de la recherche (répondre au questionnaire sur votre perception d'avoir ou non des élèves à haut potentiel intellectuel dans vos groupes)

- Je consens à participer aux premier et deuxième volets de la recherche (répondre au questionnaire votre perception d'avoir ou non des élèves à haut potentiel intellectuel dans vos groupes, participer à un entretien semi-dirigé de 60 minutes)

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

Cette section est réservée à la chercheuse

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom de la chercheuse : _____

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Catherine Doucet, étudiante de maîtrise à l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse ou au numéro suivants : douc02@uqo.ca ou (819) 893-2013.

Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec André Durivage, président du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais, à l'adresse ou au numéro suivants : andre.durivage@uqo.ca ou (819) 595-3900, poste 1781.

RÉFÉRENCES

- Adams, C. M. et Pierce, R. L. (2009). Differentiation. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. United States: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n112.xml>
- Adda, A. et Catroux, H. (2003). *L'enfant doué: l'intelligence réconciliée*. Paris : Odile Jacob.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, (138), 85-94.
- Archambault, J. et Tibbi, M.-È. (2008). Réflexion sur la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, (146). Consulté à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=reflexion>
- Bachinski, J. (2009). Academic Talent. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n4.xml>
- Battut, É. et Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie*, Paris : Retz.
- Bautier, É. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, (148), 89-100.
- Bergeron, R. (2006). Différencier pour simplement faire apprendre. *Québec français*, (142), 73-75.
- Berman, K. M., Schultz, R. A. et Weber, C. L. (2012). A Lack of Awareness and Emphasis in Preservice Teacher Training: Preconceived Beliefs About the Gifted and Talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26.
- Bost, C. (2011). *Différence et souffrance de l'adulte surdoué*. Paris : Vuiber pratique.
- Brossard, L. (1999). *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées (Multimondes)*. Québec. Consulté à l'adresse http://books.google.ca/books?id=059KKIzxACwC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-74.
- Bru, M., Altet, M. et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, (148), 75-88.
- Buchanan, N. et Woerner, B. (2002). Meeting the Needs of Gifted Learners through Innovative High School Programs. *Roeper Review*, 24(4), 213-19.
- Callahan, C. M. (2009). Giftedness, Definition. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n171.xml>

- Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut niveau intellectuel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? Dans *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.mensa-france.org/files/Rapport_FF_CNRS_surdoues-etat-recherche.pdf
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien*, Montréal : Chenelière Éducation.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située. *Revue française de pédagogie*, (138), 75-84.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2012). Comprendre et raconter : de l'inventaire des compétences aux pratiques d'enseignement. *Le français d'aujourd'hui*, (179), 21-36.
- Chae, Y. et Gentry, M. (2011). Gifted and general high school students' perceptions of learning and motivational constructs in Korea and the United States. *High Ability Studies*, 22(1), 103-118. <http://doi.org/10.1080/13598139.2011.577275>
- Clanet, J. et Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4-18.
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2011). Politique des élèves doués et talentueux. Consulté à l'adresse <http://public.portailadm.csmb.qc.ca/sites/CpPub/RS/Documents%20partags/ANN%C3%89E%20SCOLAIRE%202013-2014/POLITIQUE%20DES%20%C3%89L%C3%88VES%20DOU%C3%89S%20ET%20TALENTUEUX/Politique%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20dou%C3%A9s%20et%20talentueux.pdf>
- Crichton, S. et Childs, E. (2005). Clipping and coding audio files : A research method to enable participant voice. *International journal of qualitative methods*, 4(3), 40-49.
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-111). Québec : Gaëtan Morin.
- Dion-Viens, D. (2012). Des parents d'enfants surdoués s'organisent. *Le Soleil*. Consulté à l'adresse <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201212/08/01-4602156-des-parents-denfants-surdoues-sorganisent.php>
- Dixon, S. K. et Robinson Kurpius, S. E. (2009). Academic Self-Concept. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n3.xml>
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27.
- Faulx, D. (2011). Les étudiants comme usagers et coconcepteurs des dispositifs pédagogiques. Proposition d'un cadre épistémologique et d'une méthodologie d'investigation de l'usage des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance. Dans *Fondements des*

- pratiques professionnelles des enseignants* (p. 115-142). Ottawa, Ontario: Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Foussier, V. (2008). *Enfants précoces, enfants hors normes ?* Paris : Josette Lyon.
- Gagné, F. (2009). Construire les talents à partir de la douance Bref survol du MDDT 2.0. Consulté à l'adresse <https://dl.dropboxusercontent.com/u/17557857/Site%20Web/Site%20Web%20Fran%C3%A7ais/MDDT%20FR%20Survola.pdf>
- Gagné, F. (2012). Un joyau méconnu: l'accélération scolaire. Consulté à l'adresse <http://rire.ctreq.qc.ca/un-joyau-meconnu-lacceleration-scolaire/>
- Guay, M.-H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun: la différenciation pédagogique, (141), 1-4.
- Gur, C. (2011). Do gifted children have similar characteristics?: Observation of three gifted children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 493-500. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.061>
- Hall, T., Strangman, N. et Meyer, A. (2003). Differentiated instruction and implications for UDL implementation. Consulté à l'adresse http://aim.cast.org/learn/historyarchive/backgroundpapers/differentiated_instruction_udl
- Handfield, C. (2014). Outremont: les «bollés» courtisés par une école publique. *La Presse*. Consulté à l'adresse <http://www.lapresse.ca/actualites/education/201404/14/01-4757636-outremont-les-bolles-courtises-par-une-ecole-publique.php>
- Hansen, J. B. et Toso, S. J. (2007). Gifted Dropouts: Personality, Family, Social, and School Factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30-41.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*, New York: State university of New York.
- Hébert, T. P. (2009). Boys, Gifted. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n47.xml>
- Heller, K. A. et Perleth, C. (2010). The Munich High Ability Test Battery (MHBT): a multidimensional, multimethod approach. *Faisca*, 15(17), 18-35.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., ... Wetso, G. (2006). Understanding and responding to diversity in the primary classroom: an international study. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- Hunsaker, S. (1994). Creativity as a Characteristic of Giftedness: Teachers See It, Then They Don't. *Roepers Review*, 17(1), 11-15.
- Janney, R. E. et Snell, M. E. (2006). Modifying schoolwork in inclusive classroom. *Theory into practice*, 45(3), 215-223.

- Johnsen, S. K. (2009). Identification. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n194.xml>
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, Belgique : de Boeck.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : CRP.
- King-Sears, M. E. (2001). Three Steps for Gaining Access to the General Education Curriculum for Learners with Disabilities, *37*, 67-76.
- Kirouac, M.-J. (2010). *L'intégration et la mise en oeuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* (Thèse ou Mémoire numérique). Université de Montréal. Consulté à l'adresse https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/5274/4/Kirouac_Marie-Josee_2010_these.pdf
- Kolb, K. J. et Jussim, L. (1994). Teacher Expectations and Underachieving Gifted Children. *Roeper Review*, *17*(1), 26-30.
- Kulik, J. A. et Kulik, C.-L. C. (1992). Meta-analytic Findings on Grouping Programs. *Gifted Child Quarterly*, *36*(2), 73-77. <http://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-390). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin.
- Laura, A., Desombre, C., Lachal, M., Gaillet, F., Urban, E. et Delelis, G. (2010). Enjeux psychosociaux du dépistage de la difficulté scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (29), 239-258.
- Lautrey, J. (2004). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel. In *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.mensa-france.org/files/Rapport_FF_CNRS_surdoues-etat-recherche.pdf
- Lessard, M. et Tardif, J. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck-Université.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education, a user's guide*, Londres: SAGE.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence*. Paris : La Découverte.
- Lubart, T. et Georgsdottir, A. (2004). Créativité, haut potentiel et talent. Dans *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. Paris. Consulté à l'adresse http://www.mensa-france.org/files/Rapport_FF_CNRS_surdoues-etat-recherche.pdf
- Maker, C. J. (1996). Identification of Gifted Minority Students: A National Problem, Needed Changes and a Promising Solution. *Gifted Child Quarterly*, *40*(1), 41-50. <http://doi.org/10.1177/001698629604000106>
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, (138), 103-114.

- Marcel, J.-F., Clanet, J., Talbot, L., Trinquier, M.-P., Alava, S. et Maurice, J.-J. (2001). Les pratiques enseignantes-une visée, des regards. Dans *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles* (p. 9-34). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Maubant, P. (2011). D'une approche impressionniste des pratiques enseignantes à une lecture compréhensive des fondements des savoirs professionnels des enseignants. In *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (p. 33-78). Ottawa, Ontario: Les presses de l'Université d'Ottawa.
- MELS, D. de la recherche, des statistiques et des indicateurs. (2006). Synthèse des écrits du Conseil supérieur de l'éducation sur les éléments majeurs du renouveau pédagogique, document de travail. QUÉBEC.
- MEQ. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves – Politique de l'adaptation scolaire. Consulté à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfj/das/orientations/pdf/politi00.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007a). La réussite de tous, un des plus grands défis de l'éducation. Consulté à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/plan_reussite/index.htm
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007b). Prendre le virage du succès L'ÉCOLE, TOUT UN PROGRAMME Énoncé de politique éducative. MELS. Consulté à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.htm#MESSAGE
- Neihart, M. et Huan, V. S. (2009). Adolescent, Gifted. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n13.xml>
- Osborne, J. K. et Byrnes, D. A. (1990). Identifying Gifted and Talented Students in an Alternative Learning Center. *Gifted Child Quarterly*, 34(4), 143-46.
- Paré, M. (2011). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficulté au programme de formation générale*. Université de Montréal, Montréal. Consulté à l'adresse https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/6293/2/Pare_Melanie_2011_these.pdf
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (138), 9-18.
- Perrenoud, P. (2000). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrenoud, P. (2002). *Les cycles d'apprentissage une autre organisation du travail pour combattre l'échec scolaire*. Sainte-Foy Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Paris : ESF éditeur.
- Peters, S. J. et Gates, J. C. (2010). The Teacher Observation Form: Revisions and Updates. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 179-188.

- Pfeiffer, S. I. (2002). Identifying Gifted and Talented Students. *Journal of Applied School Psychology, 19:1*, 31-50.
- Pfeiffer, S. I. et Jarosewich, T. (2003). *GRS Gifted Rating Scales, manual*. San Antonio, TX, US: Pearson.
- Pfeiffer, S. I. et Jarosewich, T. (2007). The Gifted Rating Scales-School Form An Analysis of the Standardization Sample Based on Age, Gender, Race, and Diagnostic Efficiency. *Gifted Child Quarterly, 51(1)*, 39-50. <http://doi.org/10.1177/0016986206296658>
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 113-169). Montréal : Gaëtan Morin. Consulté à l'adresse http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf
- Poupart, J. (1997). Approches et techniques de recherche. Dans *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-210). Boucherville, Québec : Gaëtan Morin.
- Prud'homme, L. (2007, août). *La différenciation pédagogique : Analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation*. UQO en association avec UQAM, Gatineau.
- Prudhomme, N. et Blaquière, G. (2006). L'ENFANT À HAUT POTENTIEL : INTÉGRATION SCOLAIRE ET REPRÉSENTATION. *Bulletin de psychologie, 5(485)*, 451-461.
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette livre.
- Raut, P. et Lim, K. K. « Zeb ». (2009). Attitudes Toward Gifted. Dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n35.xml>
- Reis, S. M. (2009). Classroom Practices. dans *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*. California: SAGE Publications, Inc. Consulté à l'adresse <http://knowledge.sagepub.com/view/giftedness/n65.xml>
- Reis, S. M. et Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools, 41*. <http://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Reis, S. M. et Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences, 20(4)*, 308-317. <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Renzulli, J. S. et Reis, S. M. (1994). Research Related to the Schoolwide Enrichment Triad Model. *Gifted Child Quarterly, 38(1)*, 7-20. <http://doi.org/10.1177/001698629403800102>

- Ross, P. O. et al. (1993). *National Excellence: A Case for Developing America's Talent*. (No. ISBN-0-16-042928-5). Washington, DC. Consulté à l'adresse <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/detail?accno=ED359743>
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2).
- Scott, B. J., Vitale, M. R. et Masten, W. G. (1998). Implementing Instructional Adaptations for Students with Disabilities in Inclusive Classrooms: A Literature Review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-19.
- Siaud-Facchin, J. (2004). Comprendre les difficultés d'apprentissage de l'enfant surdoué : un fonctionnement intellectuel singulier ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(3), 142-147. <http://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.007>
- Taborda-Simões, M. da C. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie*, Numéro 479(5), 521. <http://doi.org/10.3917/bupsy.479.0521>
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (Chenelière/McGraw-Hill). Montréal/Toronto.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Montréal: Chenelière éducation.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... Reynolds, T. (2003). Differentiating 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*, 24(2/3), 119-145.
- Wainwright, M. et Russell, A. (2010). Using Nvivo audio coding : Practical, sensorial and epistemological considerations. *Social research update*, 60, 1-4.
- Wechsler, D. (1949). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. San Antonio, TX, US: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2008). *Wechsler Adult Intelligence Scale® 4th Edition (WAIS®-IV)*. Harcourt Assessment, San Antonio, TX. Consulté à l'adresse <http://www.psychologyafrica.com/edcatalogue/files/assets/downloads/page0054.pdf>
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner à des élèves à haut potentiel intellectuel dans une classe hétérogène-Stratégies et attitudes pour tous les enseignants face aux besoins scolaires des élèves à haut potentiel intellectuel*. Paris : CREAXION.
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54(42), 41-58.