

Université de Montréal

Élèves doués et expérience scolaire :

Le point de vue d'élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance

Par

Émilie Rouaud

Département de psychopédagogie et d'andragogie,

Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire de recherche présenté

en vue de l'obtention du grade de maîtrise

en psychopédagogie

option recherche

août 2020

© Emilie Rouaud, 2020

Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Ce mémoire intitulé

Élèves doués et expérience scolaire :
Le point de vue d'élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, scolarisés
en classe de douance

Présenté par
Émilie Rouaud

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Mélanie Paré

Présidente-rapporteuse

Nadia Desbiens

Directrice de recherche

François Bowen

Membre du jury

Table des matières

TABLE DES MATIÈRES	I
REMERCIEMENTS	IV
RÉSUMÉ	VI
ABSTRACT	VII
LISTE DES TABLEAUX	VIII
LISTE DES FIGURES	IX
LISTE DES SIGLES	X
LISTE DES ABRÉVIATIONS	XI
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	1
1.1 LE CONTEXTE SOCIAL : LES DÉFIS EN DOUANCE.....	2
1.1.1 <i>Différences et défis neurologiques</i>	3
1.1.2 <i>Différences et défis personnels ou sociaux</i>	4
1.1.3 <i>Différences et défis scolaires</i>	5
1.2 LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE : LES ECARTS DE CONNAISSANCE SUR LA DOUANCE	8
1.2.1 <i>La nécessité de soutenir la réussite des élèves doués</i>	9
1.2.2 <i>Les avantages des programmes enrichis selon la recherche empirique</i>	11
1.2.3 <i>Limites d'évaluation des programmes enrichis pour élèves doués</i>	13
1.3 SYNTHÈSE ET QUESTION DE RECHERCHE : LA PERTINENCE D'UNE NOUVELLE RECHERCHE.....	15
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE	17
2.1 LE CONCEPT DE DOUANCE	18
2.1.1 <i>L'évolution historique liée au concept de douance</i>	19
2.1.2 <i>Les définitions théoriques, psychométriques et pratiques de la douance</i>	22
2.1.3 <i>Les modèles explicatifs de la douance</i>	25
2.1.4 <i>Le cadre pratique et les politiques éducatives de programmes enrichis en douance</i>	31
2.2 LE CONCEPT D'EXPÉRIENCE SCOLAIRE	41
2.3 SYNTHÈSE ET QUESTIONS DE RECHERCHE SPÉCIFIQUES.....	47
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE	51

3.1 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	53
3.2 L'ECHANTILLONNAGE DE LA RECHERCHE.....	54
3.3 LE DEROULEMENT DE LA RECHERCHE	58
3.4 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES ET LA METHODE D'ANALYSE	62
3.4.1 <i>Le récit de vie</i>	63
3.4.2 <i>Les entretiens semi-dirigés</i>	65
3.4.3 <i>Les discussions de groupe</i>	66
3.4.4 <i>La méthode d'analyse des données</i>	68
3.5 CONSIDERATIONS ETHIQUES DE LA RECHERCHE	70
3.6 SYNTHÈSE METHODOLOGIQUE	71
CHAPITRE 4 : ANALYSE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE.....	72
4.1 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE PRÉLIMINAIRE	73
4.1.1 <i>Analyse préliminaire : retranscription des entretiens individuelles</i>	73
4.1.2 <i>Analyse préliminaire : lecture des récits de vie et de la discussion de groupe</i>	74
4.1.3 <i>Analyse préliminaire : création de l'arbre de codage</i>	75
4.2 MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES : ANALYSE SECONDAIRE (CODAGE ET THÉMATISATION).....	78
4.2.1 <i>Analyse des récits de vie et des entretiens individuelles</i>	78
4.2.2 <i>Analyse de la discussion de groupe</i>	82
4.3 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE	83
4.3.1 <i>Présentation des résultats de recherche : parcours scolaire</i>	84
4.3.2 <i>Présentation des résultats de recherche : parcours social</i>	94
4.3.3 <i>Présentation des résultats de recherche : parcours individuel</i>	105
4.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	113
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION	124
5.1 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES PRINCIPAUX RÉSULTATS	125
5.1.1 <i>Parcours scolaire</i>	125
5.1.2 <i>Parcours social</i>	129
5.1.3 <i>Parcours individuel</i>	133
5.2 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE	138
5.2.1 <i>Apports théoriques et pratiques</i>	138
5.2.2 <i>Limites conceptuelles et pratiques</i>	140
5.2.3 <i>Suggestions de pistes de recherches futures</i>	143
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	XII

LISTE DES ANNEXES XIII

ANNEXE 1 : DEMANDE D’AUTORISATION DE LA RECHERCHE DANS L’ÉCOLE XIV

ANNEXE 2 : LETTRE D’INFORMATION DE LA RECHERCHE AUX PARENTSXVII

ANNEXE 3 : LETTRE D’INFORMATION DE LA RECHERCHE AUX ÉLÈVES.....XIX

ANNEXE 4 : FORMULAIRE D’INFORMATION ET DE CONSENTEMENTXXI

ANNEXE 5 : CANEVAS POUR LE RÉCIT DE VIEXXV

ANNEXE 6 : LETTRE D’INFORMATION DU DÉROULEMENT DES ENTRETIENS XXVI

ANNEXE 7 : CANEVAS POUR LES ENTRETIENS INDIVIDUELS XXVII

ANNEXE 8 : CANEVAS POUR LA DISCUSSION DE GROUPE XXXI

ANNEXE 9 : MATRICE DE CONTRÔLE À GROUPEMENTS CONCEPTUELSXXXV

ANNEXE 10 : LISTE DE CONTRÔLE DES VERBATIMS XXXVI

Remerciements

« La motivation, c'est quand les rêves enfilent leurs habits de travail. » Benjamin Franklin

Si on m'avait raconté l'histoire qui vient de s'écrire dans les dernières années, je n'en aurais certainement pas cru un mot. Qui aurait pu prédire qu'une poignée d'enfants doués, rencontrés par hasard dans un camp d'été, pourrait ainsi changer une trajectoire ? Un grand merci aux centaines d'enfants que j'ai eu le privilège de côtoyer depuis cette première rencontre. Merci de votre curiosité insatiable et de votre envie de vous réaliser à la hauteur de votre plein potentiel. Vous m'avez incitée à enfiler mes habits de chercheuse pour partir à votre découverte.

Cette incroyable aventure académique, professionnelle et humaine, je la dois aussi à de multiples soutiens. Je ressens une gratitude immense envers l'Université de Montréal, la Faculté des études supérieures et postdoctorales, le Service de soutien aux étudiants, l'Association des étudiants et des étudiantes aux études supérieures en éducation, Gaston Hérald et Françoise Gervais, Mensa international et le Centre de recherche universitaire sur les jeunes et les familles. Je vous remercie pour la constance de votre soutien financier. Cela a nourri ma motivation et a décuplé mon énergie envers ce projet.

Ensuite, je dois beaucoup à la Faculté des sciences de l'éducation et particulièrement au département de psychopédagogie et d'andragogie. Merci de m'avoir accueillie, instruite puis laissée mûrir à mon rythme! Vos équipes, dans un subtil mélange de rigueur et de bienveillance, ont su m'inciter à donner le meilleur de moi-même. J'obtiens mon diplôme de cette faculté remplie de fierté d'y avoir été formée. Merci pour votre soutien financier, académique et professionnel. Les opportunités que vous m'avez offertes me permettent aujourd'hui d'œuvrer en éducation d'une manière dont je n'osais même pas rêver. Bien entendu, je suis consciente que rien de tout cela n'aurait été possible sans la confiance de ma directrice de recherche, Nadia Desbiens. Nadia, tu connais ma passion pour les mots, mais dans ce contexte ils me manquent pour te dire à quel point je me sens chanceuse d'avoir été ton étudiante. Tu marques mon parcours académique d'une manière que je n'avais pas espérée.

Au-delà de ton rôle de directrice, tu as été pour moi une mentore. Tu m'as encouragée sans relâche à devenir l'étudiante que je rêvais d'être : tout aussi passionnée que rigoureuse, tant impliquée que persévérante. Cela a été un privilège que de parcourir ces quelques années avec toi. Merci d'avoir croisé mon chemin.

De plus, je n'oublie pas que ce mémoire a été enrichi par les apports de la pratique. Je dois beaucoup aux collaborations vécues ces dernières années. Merci à l'équipe du projet SEUR, aux bénévoles et à Stéphanie pour votre créativité et votre sens des solutions pour les élèves doués. Merci à Christine, Christian, Nancy et les élèves de m'avoir ouvert les portes de votre école avec tant d'enthousiasme. Merci à l'association Haut Potentiel Québec et à Sylvie pour vos conseils, votre confiance et votre audace d'espérer.

Enfin, c'est le cœur rempli de gratitude envers ma famille et mes amis que je termine ces remerciements. Guy, Denise et Danièle, merci pour votre prévoyance. Elle a été inestimable pour commencer ce projet. Anne et Jacques-Bernard, je vous remercie pour votre confiance, maintes fois exprimée, envers mon potentiel. Anne, tes nombreuses relectures, minutieuses et riches, ont fait toute la différence. Évidemment, le chemin parcouru aurait été bien moins agréable sans les perles qui m'accompagnent : Alice, Kevin, Karel, Iolanda et François. Merci d'avoir veillé sur moi dans les moments de doute et de m'avoir encouragée à viser la lune dans les moments de joie. Et finalement, merci à Patrick sans qui je ne serais pas la moitié de moi-même. C'est grâce à ton tendre regard qui m'espère que j'ai pu aller chercher le courage de me dépasser.

Cela a été un privilège que d'être entourée et épaulée par tout un écosystème d'humains bienveillants, brillants et constructifs. Vous avez été pour moi une source d'inspiration et d'apprentissage inestimable. Merci pour tout.

Résumé

L'objectif principal de cette étude vise à documenter l'expérience scolaire et sociale d'élèves doués du secondaire, regroupés dans un programme « douance » du Québec. Les objectifs spécifiques sont de comprendre le point de vue des élèves en ce qui a trait à leur expérience académique et à leur expérience individuelle au sein de leur classe. Leur point de vue est donc au cœur de la démarche, afin de saisir leurs perceptions scolaires, sociales et individuelles des mesures pédagogiques dont ils bénéficient (regroupement, accélération, enrichissement). Pour ce faire nous nous sommes appuyés sur les modèles théoriques de la douance selon Renzulli et Gagné ainsi que sur les modèles théoriques de l'expérience scolaire selon Dubet et Rochex. Une approche qualitative qui s'appuie sur le récit de vie, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue de groupe a été privilégiée pour réunir et analyser les données issues des 12 participants. Nos résultats suggèrent que le programme douance est globalement apprécié par les élèves, notamment la dimension sociale du parcours scolaire. Les dimensions académiques et individuelles sont plus nuancées, notamment en raison de critiques concernant le manque d'accélération et le manque de différenciation pédagogique. Toutefois, il en résulte une expérience scolaire majoritairement positive pour ces élèves grâce au regroupement pendant l'ensemble de la scolarité du secondaire. Les résultats sont discutés dans la perspective d'offrir des pistes de réflexion pour les milieux scolaires qui souhaitent mieux répondre aux besoins des élèves doués.

Mots-clés : Douance, haut potentiel, expérience scolaire, différenciation pédagogique, adaptation scolaire, programme douance, regroupement, enrichissement, accélération

Abstract

The main objective of this study is to document the academic and social experience of gifted secondary school students, grouped together in a "gifted" program in Quebec. The specific objectives are to understand the students' perspective with regard to their academic experience and their individual experience within their class. Their point of view is therefore at the heart of the process, in order to capture their academic, social, and individual perceptions of the educational measures from which they benefit (regrouping, acceleration, enrichment). To do this we relied on theoretical models of giftedness according to Renzulli and Gagné as well as on theoretical models of school experience according to Dubet and Rochex. A qualitative approach that relies on life stories, semi-structured interviews, and group interview was favored to gather and analyze the data from the 12 participants. Our results suggest that the gifted program is generally appreciated by the students, in particular the social dimension of the school pathway. The academic and individual dimensions are more nuanced, in particular, because of criticisms concerning the lack of acceleration and the lack of educational differentiation. However, the result is a predominantly positive school experience for these students thanks to grouping throughout secondary schooling. The results are discussed in order to provide schools some advice and reflections to adequately meet the needs of gifted students.

Key words : Giftedness, high potential, school experience, educational differentiation, special education, giftedness program, grouping, enrichment, acceleration

Liste des tableaux

Tableau 1. –	Comparaison des théories de la douance (Miller, 2012).....	26
Tableau 2. –	Concept de douance : dimensions et indicateurs	40
Tableau 3. –	Concept de l’expérience scolaire : dimensions et indicateurs	46
Tableau 4. –	Tableau récapitulatif de l’objectif et des questions de recherche	75
Tableau 5. –	Résumé de l’ensemble du corpus de données.....	78
Tableau 6. –	Parcours scolaire : planification et gestion du programme.....	87
Tableau 7. –	Parcours scolaire : perceptions du regroupement.....	89
Tableau 8. –	Parcours scolaire : perceptions de l’accélération.....	91
Tableau 9. –	Parcours scolaire : perceptions de l’enrichissement.....	94
Tableau 10. –	Parcours social : l’importance du groupe classe	97
Tableau 11. –	Parcours social : les relations sociales avec les pairs.....	100
Tableau 12. –	Parcours social : les rapports avec le personnel de l’école	105
Tableau 13. –	Parcours individuel : attitudes personnelles et scolaires	107
Tableau 14. –	Parcours individuel : attitudes psychologiques des élèves	109
Tableau 15. –	Parcours individuel : perceptions du programme douance	112
Tableau 16. –	Les forces du programme.....	115
Tableau 17. –	Les lacunes du programme	120
Tableau 18. –	Les suggestions d’amélioration	123

Liste des figures

Figure 1. –	Répartition du QI dans la population selon la courbe de Gauss	23
Figure 2. –	Le modèle des trois anneaux de Renzulli	27
Figure 3. –	Schéma du modèle différenciateur de la douance et du talent par Gagné	29
Figure 4. –	L'enrichissement selon Renzulli	33
Figure 5. –	L'enrichissement selon Gagné.....	34
Figure 6. –	Carte conceptuelle, dimensions et indicateurs	50
Figure 7. –	Échantillonnage de la recherche	56
Figure 8. –	Planification de la collecte des données de la recherche.....	61
Figure 9. –	Analyse des données	69
Figure 10. –	Classification et vocable utilisé pour coder les données.....	76
Figure 11. –	Arbre de codage initial	77

Liste des sigles

QI : Quotient intellectuel

MDDT : Modèle différenciateur de la douance et du talent

NAGC : National association for gifted children

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

Liste des abréviations

Etc. : Et cætera

À tous ces enfants qui nous rappellent l'ampleur du potentiel humain.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

En vigueur depuis 2017, la nouvelle politique éducative québécoise propose quelques objectifs éducatifs majeurs à poursuivre: la réussite, l'équité et la prévention. Dans la croyance populaire, et parce qu'ils sont dotés d'une intelligence hors-norme, la réussite de certains élèves semble assurée: celle des élèves doués. Pourtant, depuis 2000, une série d'études révèlent qu'entre 18% et 25% des élèves décrocheurs s'avèrent être des élèves doués (Morisano et Shore, 2010; Renzulli et Park, 2000). Ces données mettent en évidence que les capacités intellectuelles ne vont donc pas systématiquement de pair avec la réussite scolaire et une adaptation sociale adéquate. Néanmoins, la notion de réussite est centrale en éducation. Elle est associée au lien de cause à effet entre réussite scolaire, professionnelle et sociale (Bourgeois, 2010). L'enjeu est donc de permettre à tous les élèves de réussir à la hauteur de leur potentiel.

Ce mémoire s'intéresse à la réussite et à l'expérience scolaire des élèves doués à la lumière des problèmes sociaux et scientifiques qu'ils posent. Nous nous concentrons sur le point de vue des élèves doués sous l'angle de la perception qu'ils ont de leur expérience scolaire.

Ce chapitre se divise en trois parties. Dans la première partie, nous présentons tout d'abord le contexte qui entoure cette recherche afin de montrer sa pertinence sociale. Ce qui permet d'exposer les problèmes, les enjeux et les défis auxquels les élèves doués font face, et de légitimer une recherche portant sur leur réussite éducative. Dans la seconde partie, nous faisons état des connaissances en douance. Nous y abordons le contexte scientifique pour justifier cette recherche sur un programme enrichi pour élèves doués québécois. Enfin, dans la troisième partie, nous synthétisons la problématique afin d'offrir une vue d'ensemble des problèmes sociaux et scientifiques que soulève cette recherche. Cette perspective permet de présenter ensuite la question de recherche et l'objectif principal. Finalement, cette synthèse offre une transition qui débouche vers le cadre de référence, lequel sera développé au deuxième chapitre.

1.1 Le contexte social : les défis en douance

Cette première section est consacrée à l'exposé du contexte social qui entoure la recherche afin de valider sa pertinence sociale. Elle permet de dresser un portrait du contexte concernant le principal concept de cette recherche : la douance, ainsi que le problème social entourant la notion de douance en termes de problèmes psychologiques, sociaux ou scolaires. D'entrée de jeu, précision que la douance consiste en une différence neurologique et cognitive permettant aux individus d'obtenir un score supérieur à la moyenne lors du calcul de leur quotient intellectuel (QI). Ils représentent 2% à 10% de la population. Cette intelligence différente s'accompagne, parfois et comme tout à chacun, de difficultés psychologiques, sociales ou scolaires.

La douance a longtemps été considérée comme une caractéristique innée et une chance inouïe n'offrant que des avantages dans toutes les sphères de développement d'un individu et à tous les âges (Wahl, 2017). Cependant, la recherche démontre qu'il s'agit d'une fausse croyance. De ces différences cognitives peuvent découler toute une série de problèmes socioaffectifs (Assouline, Colangelo, Ihrig et Forstadt, 2006; Peyre, Ramus, Melchior, Forhan, Heude, Gauvrit, 2016). D'ordre personnels, psychologiques, sociaux ou scolaires, ils peuvent, à tout âge, accompagner un phénomène de douance (Brasseur, 2013; Cuche, 2014; Plucker et Callahan, 2008). L'étude du phénomène de douance va donc plus loin que le simple concept d'intelligence. Il permet de comprendre comment cette distinction cognitive, cette intelligence « hors-norme », peut engendrer son lot de défis, tant socialement que scolairement par la différence qu'elle génère au quotidien. Lorsque ces défis s'immiscent à l'école, les élèves doués sont susceptibles de décrocher. C'est la raison pour laquelle des pratiques pédagogiques différenciées se développent depuis quelques années pour mieux accompagner les élèves doués, améliorer leur adaptation scolaire et sociale et favoriser leur expérience à l'école (Karnes et Stephens, 2008). Ce, afin de prévenir le décrochage, soutenir la réussite et encourager la poursuite d'études diplômantes.

1.1.1 Différences et défis neurologiques

Les élèves doués, qu'ils soient qualifiés d'élèves à : « haut potentiel » en Europe, de : « gifted children » dans la littérature anglophone ou d'élèves : « doués » ici au Québec, représentent entre 2% et 10% de la population selon les définitions (Ambrose, Sternberg et Renzulli, 2016; Colangelo et Davis, 2002; Pfeiffer, 2017). Par convention, ils partagent la caractéristique commune d'être dotés d'une différence cognitive leur permettant d'obtenir un score supérieur à 130 (comparé à un score moyen de 100 dans la population générale), lors d'une évaluation psychométrique de leur QI (Larivée, 2008).

Au Québec, où près de 1 275 000 jeunes (5-19 ans) sont en âge d'être scolarisés, ce phénomène concerne entre 25 000 et 125 000 élèves (Institut de la statistique du Québec, 2017). Cet écart dépend du point de coupure utilisé pour déterminer la douance. Selon les différentes définitions de la douance retenues pour les études scientifiques celui-ci varie du top 2% (score supérieur à 130) au top 10% (score supérieur à 120). Dans la présente étude, le point de coupure retenu est le top 10% (score supérieur à 120).

Plusieurs études en neurosciences indiquent qu'il existe des différences neurologiques entre les personnes douées et les personnes neurotypiques. Par neurotypique, on entend tout individu dans la norme, qui ne présente pas de différences neurologiques (Colom et al., 2007). Biologiquement, le cerveau d'un individu doué a en effet un cortex cérébral plus développé et un corps calleux plus épais, augmentant ainsi le volume de matière grise et blanche du cervelet (Deary et al., 2010). De plus, il bénéficie d'une gaine de myélinisation des axones plus épaisse, permettant une connexion plus rapide entre les neurones. Cette rapidité dans le traitement des informations, couplée à une forte connectivité interhémisphérique, intrahémisphérique et entre les différentes régions frontales du cerveau permet de décupler le potentiel d'apprentissage des individus doués (Colom, Jung, Haier, 2007; Zhang, Gan et Wang, 2014).

Mais des défis découlent de la capacité à capter et à traiter autant d'informations. Des problèmes personnels et psychologiques sont effectivement associés à ce fonctionnement cérébral atypique. D'après Terrassier (2009), on observe une dyssynchronie chez plus d'un doué sur trois.

Ce décalage entre développement cognitif et développement affectif entraîne son lot de complications : hypersensibilité, difficultés de gestion des émotions, anxiété, intensité affective, troubles de l'humeur et du sommeil (Lautrey, 2003; Lee, Olszewski-Kubilius et Thomson, 2012; Terrassier, 2009). De plus, la capacité hors-norme à apprendre et comprendre tend à développer chez les personnes douées des personnalités complexes. Elles sont généralement en quête de sens profond dans tout ce qu'elles entreprennent. Avides d'intensité, de complexité et de profondeur, elles peinent donc à assouvir leurs besoins psychologiques et peuvent être sujettes à la dépression et notamment à la dépression existentielle (Webb, 2011).

En outre, leurs facultés d'analyse les rendent vulnérables à leur propre critique, souvent exacerbée. Autocritique, image de soi négative et faible estime de soi sont autant de traits communs que partagent certaines personnes douées et qui les rendent fragiles personnellement et socialement (Lautrey, 2003).

1.1.2 Différences et défis personnels ou sociaux

Environ 20% des personnes douées éprouvent des difficultés émotionnelles et sociales (Winisdorffer et Vaivre-Douret, 2017). Comme nous l'avons vu dans la section précédente, les différences neurologiques peuvent engendrer des difficultés psychologiques, lesquelles influencent la sphère sociale de l'individu. Ainsi, plusieurs caractéristiques rendent les individus doués à risque face aux problèmes émotionnels, sociaux ou comportementaux, telles que : une impatience pour les tâches faciles, une intolérance plus poussée que la moyenne pour l'injustice, une tendance pour les expériences intenses et complexes, une divergence des intérêts communément admis par les groupes d'âge. Ces traits peuvent isoler les personnes douées et accroître leur sentiment d'incompréhension par leurs pairs (Neihart et al., 2016). C'est le raisonnement atypique, la curiosité et l'imagination qui les poussent, entre autres, vers des intérêts peu communs à leur âge (Peterson, 2009).

Il en découle, chez un certain nombre d'entre eux, un manque d'appartenance, le sentiment d'être incompris ou une solitude existentielle (Webb, 2011).

L'ensemble de ces difficultés conduit souvent à des diagnostics erronés (Webb, 2016). Ainsi, 25% à 50% des doués reçoivent un faux diagnostic de TDAH dans leur vie (Foley-Nicpon et al., 2013). En réalité, 57% développent un trouble d'anxiété généralisée à l'âge adulte et 75% connaissent au moins un épisode dépressif au cours de leur vie. Ces manifestations peuvent aussi favoriser les tendances à la délinquance ou aux pensées suicidaires. (Lancon et al., 2015). On observe que 8% à 10% des doués tiennent des propos suicidaires sérieux avant l'âge de 12 ans. Le taux de suicide chez les personnes douées est effectivement quatre fois plus élevé que dans la population générale (Voracek, 2005). Enfin, on estime que plus de 20% de la population carcérale sont des doués (Streznewski, 1999).

À l'encontre de ces difficultés psychologiques, des différences personnelles et sociales très positives chez les individus doués sont relevées dans la littérature scientifique (Côte, 2009). Ces qualités sont entre autres : la curiosité, l'humour, la sensibilité, l'empathie, l'altruisme et le sens de la justice. Le développement de ces habiletés comportementales et sociales est déterminant pour enrayer les problèmes scolaires qu'environ 50% des doués connaissent (Morisano et al., 2010).

1.1.3 Différences et défis scolaires

Les difficultés psychologiques ou sociales évoquées dans la section précédente sont influencées par les variables neurologiques, personnelles et environnementales propres à chaque individu : la culture, les politiques, l'école, la famille et les pairs influenceraient ainsi à hauteur de 50% l'expérience scolaire d'un élève (Gagné, 2010).

En plus des défis personnels et sociaux énoncés précédemment, des défis scolaires peuvent jalonner le parcours académique des individus doués. Morisano et Shore (2010) estiment ainsi que 50% des élèves doués sont à risque dans le déroulement de leur parcours scolaire. Dans le même ordre d'idées et d'après les données recueillies par l'association nationale américaine des enfants doués (NAGC), 18% à 25% d'entre eux décrochent au niveau collégial. Près d'un quart n'obtiennent pas de diplôme collégial (Chardon et al., 2015) et 18% à 25% des décrocheurs, tous niveaux confondus cette fois, sont des individus doués (Davis, Rimm et Siegle, D., 2013; Renzulli et Park, 2000). Enfin, selon d'autres auteurs, les élèves doués peuvent présenter un taux de décrochage scolaire trois fois plus élevé que la population générale (Lancon et al., 2015; Vaivre-Douret, 2011).

D'après Reis et McCoach (2002), le décrochage scolaire prend souvent sa source dans la sous-performance. Cet écart de performance est souvent lié à l'ennui, au manque d'efforts, à des difficultés d'apprentissage, ou encore à une perception erronée de ses capacités. Ainsi, leur mode de pensée et de raisonnement peut être un vecteur de créativité, mais également une source de stress (Reis et McCoach, 2002). En effet, face à l'ampleur des informations à traiter, les élèves peuvent se décourager et manquer de persévérance. Il est estimé que la sous-performance concerne entre 30% et 50% des élèves doués (Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, 2011; Pierre, 2012).

Par ailleurs, ce comportement de sous-performance comporte des risques pour ces élèves, s'ils ne peuvent développer des compétences nécessaires à tout apprenant, doué ou non : le sens de l'effort, la persévérance et la résilience (Assouline et al., 2006). Anxiété de performance, perfectionnisme, procrastination, frustration, ennui, baisse de la motivation ou décrochage sont alors autant de facteurs qui mènent à la sous-performance, à la phobie scolaire ou à l'échec. Sans parler de la possibilité de troubles associés à une douance (TDAH, autisme, comportement, etc.) ou de troubles des apprentissages dont les doués ne sont pas exempts.

Selon Winebrenner et Boucher (2008), 10% à 30% des élèves doués ont un trouble d'apprentissage et près de 50% présentent un trouble de l'écriture (Lancon et al., 2015; Vaivre-Douret, 2011; Winebrenner et Boucher, 2008).

L'ensemble de ces défis scolaires représentent des coûts personnels et psychologiques pour les individus. Ils peuvent subir des répercussions à long terme sur leur développement personnel et professionnel (Giordan, Binda et al., 2006). De plus, il existe également des coûts sociétaux. Ainsi, selon le Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec (2009), le décrochage scolaire coûterait annuellement 1,9 milliard de dollars à l'économie du Québec en revenus non perçus et dépenses sociales additionnelles associées au décrochage (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2016). Au Québec, le taux annuel de décrochage scolaire se situe autour de 15%, bien qu'en diminution constante depuis les dix dernières années (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015). Lorsque l'on sait que 18% à 25% des décrocheurs sont des élèves doués, on ne peut ignorer les avantages personnels, économiques et sociétaux que leur réussite représenterait (Renzulli et al., 2000).

Pour conclure cette section, soulevons qu'en éducation la douance demeure un étrange phénomène (Gagné, 2018). Dans ce billet, Gagné souligne : « Je ne puis imaginer aucune autre thématique où l'on observe un abîme aussi grand entre les résultats de recherche et les croyances des éducateurs ». L'une de ces croyances réside dans la certitude que la douance est un atout qui ne présente que des avantages. Pourtant, comme nous l'avons montré dans cette section, il existe des risques et des défis liés à la douance.

Mais que sait-on scientifiquement de la douance? Ou encore des moyens qui permettent de soutenir la réussite des élèves doués? Telles sont les questions auxquelles nous tentons de répondre dans la section suivante traitant du contexte scientifique de cette recherche.

1.2 Le contexte scientifique : les écarts de connaissance sur la douance

Cette deuxième section est consacrée à la présentation du contexte scientifique qui entoure la recherche afin de justifier sa pertinence. Nous y exposons les différentes études recensées concernant les principaux concepts qui logent au cœur de ce mémoire : la douance et l'expérience scolaire. Ainsi, nous nous intéressons au problème scientifique entourant la notion de douance, plus particulièrement, au soutien à la réussite des élèves doués et à l'évaluation des programmes d'enrichissement qui leur sont proposés.

Ce, afin de mieux cerner le problème de cette recherche sur le plan scientifique, à commencer par la nécessité de soutenir la réussite des élèves doués.

Tel que précédemment souligné, de manière courante, la définition de la douance inclut tout individu qui obtient un score supérieur à 130 à un test de QI. Il s'agit là d'une définition clinique. Pourtant, que ce soit dans la littérature scientifique ou professionnelle, les définitions et les modèles s'opposent sur les critères d'inclusion et d'exclusion en douance. Ainsi, des auteurs tels que Gagné ou Renzulli ont chacun proposé une définition différente de la douance. Ces définitions théoriques seront détaillées dans le deuxième chapitre.

Malgré ces différences et d'après la synthèse de nos lectures, il semble émerger trois grands champs de recherche à approfondir dans le domaine de la douance:

1. L'identification (définitions et caractéristiques communes, douance et genre, douance et diversité sociale, douance et diversité ethnique, faux diagnostics et troubles associés).
2. L'adaptation sociale (besoins émotionnels et sociaux particuliers, habiletés émotionnelles et sociales, sentiments de solitude et de rejet, gestion et contrôle des émotions, orientation, conseils et adaptation professionnels, collaboration famille-amis-école).

3. L'adaptation scolaire (besoins scolaires particuliers, excellence et équité, motivation et autorégulation, enseignement et différenciation pédagogique, sous-performance et échec scolaire, soutien à la réussite, programmes enrichis pour élèves doués, expérience scolaire différenciée).

Ce sont sur ces dernières recherches que nous concentrons nos efforts pour la recension des écrits scientifiques qui mettent en évidence la nécessité de soutenir la réussite scolaire et éducative des élèves doués.

1.2.1 La nécessité de soutenir la réussite des élèves doués

Dans la littérature, la plupart des auteurs s'entendent pour reconnaître que les problèmes liés à la douance sont psychologiques, sociaux et scolaires. Dans le champ de l'éducation qui nous importe, il existe des risques de sous-performance ou d'échec scolaire, de désengagement et de décrochage scolaire (Brasseur, 2013; Peyre et al., 2016; Renzulli et Park, 2000). C'est la raison pour laquelle de nombreuses études se préoccupent des avantages des programmes éducatifs enrichis visant la prévention de l'échec scolaire et le soutien de la réussite des élèves doués (Clark et Shore, 2008; Kim, 2016, Robinson, Enersen et Shore, 2007; VanTassel-Baska, 2006).

Or, malgré leur potentiel important, les élèves doués sont susceptibles d'être des élèves à risque, comme tous les autres enfants (Roberts et al., 2018). D'après ces auteurs, la douance étant une caractéristique anatomique du cerveau, elle n'exempte pas certains de ces élèves de combiner leur douance avec d'autres problèmes : handicap, difficultés d'apprentissage, troubles du comportement, difficultés d'adaptation ou milieux défavorisés. Certains élèves doués et talentueux connaissent ainsi des parcours scolaires difficiles ou en dents de scie malgré leur douance (Renzulli et Park, 2000; Tordjman, 2010).

Dans l'état actuel des choses, les données précises sur le nombre d'élèves doués en sous-performance ou en échec scolaire au Québec ne sont pas disponibles puisque l'identification des élèves doués sans troubles émotionnels, sociaux ou comportementaux n'est pas encouragée (Webb, 2000).

Ce que l'on sait en revanche, c'est qu'environ 20% des élèves doués sont susceptibles d'éprouver des difficultés et des embûches durant leur parcours scolaire malgré la douance dont ils font preuve (Davis et al., 2013). Par conséquent, ils ont besoin que l'on prenne en compte leur différence et leurs besoins éducatifs singuliers (Pfeiffer, 2003). Leur curiosité, leur tendance à être intenses et sensibles, leur sentiment de solitude et leur intérêt pour les tâches complexes nécessitent une adaptation de leur curriculum scolaire. Des ressources et un enseignement adapté sont autant de moyens déployés pour soutenir leur réussite.

À cet effet, les experts recommandent des modifications dans le curriculum scolaire des élèves doués, tels que : mettre l'emphase sur le sens donné aux apprentissages, élaborer une pédagogie par projets, encourager les enseignements nécessitant moins de répétitions, favoriser les tâches complexes, donner une matière nécessitant un besoin de réfléchir et d'analyser, afin d'initier des situations qui permettent d'apprendre la persévérance (Clark et Shore, 2008; (Gagné, 2011).

Ces auteurs insistent également sur le fait que ce n'est pas parce que certains élèves sont doués, qu'ils sont nécessairement talentueux et réussissent ce qu'ils entreprennent. De plus, ce n'est pas parce que certains d'entre eux sont doués qu'ils expriment leur douance dans le domaine intellectuel (douance cognitive). Ils pourraient exprimer leur douance dans d'autres domaines, tels que le sport (douance sportive), la musique (douance musicale) ou les arts (douance artistique). Enfin, la douance n'est pas synonyme de performance ou de talent. La performance et le talent ne sont que des facettes visibles d'une douance réalisée.

Mais un élève peut être doué sans pour autant performer à l'école ou ailleurs de manière exceptionnelle. En d'autres termes, la douance ne va pas toujours avec le développement d'un talent.

Ainsi, un élève peut très bien être doué, mais ne pas développer les compétences nécessaires pour performer en classe sur le plan scolaire : sens de l'effort, persévérance et méthode. C'est l'un des paradoxes de la douance. Il existe donc une nécessité de soutenir la réussite des élèves doués et de prévenir le décrochage et l'échec scolaire parmi eux (Clynes, 2016; Delcourt, 2003; Plucker et Callahan, 2008; Winebrenner, 2008; Wu, 2005). De telles mesures ont entre autres pour but de favoriser le sentiment de bien-être et la motivation nécessaire à la réussite de ces élèves (Cuhe, 2014).

Pour faire progresser cette situation, certains auteurs tels que Gagné, Peters ou Engerrand suggèrent de changer de paradigme, d'œuvrer pour un nouveau changement de culture et de basculer de la « réussite pour tous » vers « l'équité pour tous ». Il ne s'agirait donc plus de faire réussir tout le monde grâce aux mêmes moyens et aux mêmes méthodes, mais d'assurer la réussite en les adaptant en fonction des besoins de chaque élève.

Adapter ou créer ce type de programmes pédagogiques enrichis, c'est reconnaître les besoins différents de chacun. En outre, c'est investir à long terme, au bénéfice de l'ensemble de la société, dans une éducation adaptée.

1.2.2 Les avantages des programmes enrichis selon la recherche empirique

Au Québec, 1 élève sur 5 est considéré à risque en raison de son environnement ou de ses caractéristiques. Parmi eux, environ la moitié finit par décrocher (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2015). Face à ce constat, de nombreux auteurs soulèvent l'importance de mettre en place des programmes enrichis pour les élèves doués afin de répondre à leurs besoins scolaires particuliers et d'éviter leur décrochage scolaire éventuel.

Les élèves doués ont, semble-t-il, des besoins scolaires différents. D'après Pfeiffer (2017), ils ont besoin de profondeur et d'enrichissement, de complexité, de regroupement, de densité et d'accélération. Afin de répondre à ces besoins, Plucker (2008) estime que la participation à un programme enrichi est bénéfique afin de permettre aux élèves doués de progresser à leur rythme d'apprentissage. Les études empiriques menées auprès d'élèves doués témoignent d'ailleurs de nombreux effets bénéfiques de ces programmes enrichis pour élèves doués (Clark, 2013).

Parmi les effets bénéfiques de ces programmes enrichis sur l'éducation, l'impact sur le développement académique est celui qui est le plus fréquemment rapporté. En effet, Kim (2016), dans sa méta-analyse de 26 programmes de douance enrichis relève un tel impact. C'est le cas également de Morisano et Shore (2010) en ce qui a trait à un programme de « goal-setting » (établissement d'objectifs) académique.

Ils ont constaté une augmentation de la moyenne cumulative des participants d'environ 30% en un an. Parmi les avantages recensés, ces programmes enrichis permettent des instructions individualisées, un contenu plus avancé et une différenciation pédagogique courante (Briggs et al., 2008).

L'impact de ces programmes sur les capacités socioémotionnelles des élèves doués est aussi fréquemment décrit. Selon la méta-analyse de Kim (2016), le regroupement permettrait aux élèves doués de se sentir à leur place dans un groupe de pair parce qu'il favorise la participation, le partage d'idées complexes et profondes et accroît la motivation. De plus, l'estime de soi, la confiance et les aspirations de carrière sont autant de variables qui contribuent à créer l'impact positif de ces programmes (Kim, 2016). Cette auteure ajoute que les programmes de douance agissent favorablement sur les facteurs de risques des élèves doués (isolement, ennui, manque de motivation), mais qu'ils comportent des limites éducatives.

1.2.3 Limites d'évaluation des programmes enrichis pour élèves doués

Il est clair au regard de cette brève recension que les programmes de douance présentent un intérêt majeur pour soutenir la réussite des élèves doués afin qu'ils développent leur potentiel académique et social. Toutefois, certains pourraient craindre que la mise en œuvre de ces programmes enrichis isole les élèves doués des enfants neurotypiques et créent de nouvelles problématiques d'intégration sociale. Parmi les craintes soulevées liées au regroupement, il est possible de recenser : l'écrémage des classes régulières, la stigmatisation, la compétition entre les élèves doués. Ou bien encore, que ces programmes favorisent les élèves doués au détriment des autres élèves, mettant alors en péril le principe d'hétérogénéité recherché dans la constitution des classes.

Cependant, les résultats de recherche indiquent clairement les avantages d'un tel regroupement. Ainsi, plusieurs auteurs tels que Kulik et Kulik (1992) ou encore Rogers (1991) ont mis en évidence l'importance du regroupement pour permettre la différenciation du programme et permettre par celui-ci un meilleur développement psychoscolaire des élèves doués.

De plus, en ce qui a trait aux craintes de stigmatisation et d'isolement, il faut savoir que ces programmes enrichis avec regroupement ne sont pas incompatibles avec différentes activités qui permettent la mixité avec les autres élèves.

Citons par exemple les activités extrascolaires et parascolaires telles que le sport, le bénévolat, les activités culturelles ou les pratiques artistiques.

Dans tous les cas, cette crainte de problèmes d'intégration sociale ou de favoritisme envers les élèves doués devrait être reconsidérée à la lumière des nombreux bienfaits de l'existence de tels programmes pour le développement des élèves et la réduction des problèmes et risques scolaires (ennui, sous-performance, échec).

Une autre limite constatée est que la plupart des études impliquant l'évaluation des programmes enrichis pour élèves doués sont réalisées auprès d'étudiants du collégial. Les recherches menées auprès d'élèves du secondaire sont souvent des études quantitatives qui visent essentiellement à dresser un portrait global des programmes analysés (identification, curriculum, soutien aux enseignants, impacts scolaires sur les élèves). Pourtant, Kim (2016) insiste sur l'importance de mener des recherches qualitatives dans le domaine de la douance en éducation. Plus rares, elles permettraient pourtant de mieux comprendre les effets des programmes d'enrichissement sur les élèves, leurs attentes et leurs expériences. Elle estime que le fait d'impliquer les élèves concernés dans la recherche de solutions éducatives en lien avec leur singularité est susceptible de favoriser leur engagement et leur responsabilisation.

Enfin, en contexte québécois, plusieurs recherches qui s'intéressent à la douance sont en cours, notamment du point de vue des enseignants. C'est le cas à l'Université de Montréal, à l'Université du Québec à Trois-Rivières ou à l'Université de Sherbrooke. Toutefois, très peu de recherches récentes portent sur les élèves doués et aucune sur les programmes de douance. Les quelques études recensées (Cormier, 2018; Plourde, 2015; Rivest, 2013; Vallerand, 2015) traitent principalement de l'adaptation psychosociale ou de la sous-performance scolaire des élèves doués au secondaire. À notre connaissance, il n'existe à ce jour qu'un seul programme de douance dans une école publique secondaire québécoise. Ce programme d'enrichissement, amorcé en 2014 n'a fait l'objet d'aucune étude à ce jour. Ce vide empirique nécessite selon nous d'être exploré et nous amène à nous poser la question générale suivante : *quelle est la perception des élèves doués, scolarisés au secondaire, concernant le programme de douance dont ils bénéficient ?*

1.3 Synthèse et question de recherche : la pertinence d'une nouvelle recherche

La première section de cette problématique a exposé le contexte social et mis en lumière les défis en douance. Ceux-ci sont de trois natures principales : les différences neurologiques, les risques psychologiques et sociaux et les enjeux scolaires (Clark, 2013 ; Davis et al., 2013; Pfeiffer, 2017). Ces défis concernent entre 2% et 10% de la population, selon les définitions.

La recension des écrits permet de comprendre que les capacités intellectuelles ne vont pas systématiquement de pair avec la réussite scolaire et une adaptation sociale adéquate. En effet, 18% à 25% des élèves décrocheurs sont des élèves doués (Morisano et Shore, 2010; Renzulli et Park, 2000). Webb (2011) a mis en évidence que ces individus, en raison de leurs différences neurologiques et de leurs besoins psychologiques, sont des sujets à risque socialement et scolairement.

Il existe donc une nécessité de soutenir la réussite des élèves doués et de prévenir le décrochage et l'échec scolaire de cette population (Clynes, 2016; Delcourt, 2003; Plucker et Callahan, 2008; Winebrenner, 2008; Wu, 2005). C'est la raison pour laquelle Karns et Stephens (2008) encouragent le développement de pratiques pédagogiques différenciées, tels que le regroupement, l'enrichissement, l'accélération ou la participation à un programme enrichi pour élèves doués pour mieux les accompagner, améliorer leur adaptation scolaire et sociale et favoriser leur expérience à l'école.

Parmi ces pratiques pédagogiques, les programmes de douance sont encouragés pour les avantages sociaux et scolaires qu'ils développent. Les études qui s'intéressent aux programmes de douance, tels que celles de Clark et Shore (2008), Kim (2016), Robinson, Ernsen et Shore (2007) ou VanTassel-Baska (2006) relatent les avantages de programmes éducatifs visant la prévention de l'échec scolaire et le soutien de la réussite des élèves doués.

Nous avons remarqué par ailleurs trois lacunes importantes en termes de connaissances sur la douance. Premièrement, la plupart des études sont réalisées auprès d'élèves du collégial. Très peu d'études couvrent le secondaire. Deuxièmement, les études menées auprès d'élèves du secondaire se limitent à dresser un portrait statistique de la situation. Troisièmement, il n'existe aucune étude québécoise portant sur un programme de douance dispensé au Québec.

Le projet de recherche a pour objectif principal de documenter l'expérience scolaire vécue par les élèves québécois, en 2^{ème} cycle du secondaire, scolarisés dans le programme de douance de d'une école publique montréalaise, afin d'en dégager les forces et les lacunes. Plus spécifiquement, le but de la présente recherche est de décrire, à l'aide d'une approche qualitative, la perception qu'ont les élèves doués, scolarisés au secondaire, des mesures éducatives dont ils bénéficient (regroupement, accélération, enrichissement) en relation avec leur réussite scolaire.

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le chapitre précédent, il était nécessaire d'aborder la problématique relative aux besoins particuliers des élèves doués pour encourager leur persévérance et favoriser leur réussite. Le premier chapitre avait pour but de justifier la pertinence sociale et scientifique de cette recherche. À la lumière de la recension des écrits, il est apparu que l'un des facteurs qui contribue à la réussite des élèves doués peut être leur participation à un programme enrichi.

Dans ce deuxième chapitre, il importe de poser les assises conceptuelles et théoriques de l'étude afin de clarifier le sens donné aux concepts utilisés pour cette recherche. À cette fin, il convient donc d'aborder : la posture, le paradigme, l'approche théorique, les concepts et les modèles retenus qui vont guider ce projet de mémoire et permettre d'explorer la question principale de recherche : Quelle est la perception des élèves doués scolarisés en 2e cycle du secondaire à propos du programme de douance dont ils bénéficient ?

L'objectif étant de décrire la perception qu'ont les élèves doués, en 2e cycle du secondaire, concernant le programme de douance dont ils bénéficient, il importe de définir les concepts sous-jacents à cet objectif. D'une part, ce mémoire s'intéresse au point de vue des élèves doués sur leur propre expérience scolaire. D'autre part l'approche socioconstructiviste qui sert de base théorique à notre travail est explicitée à la lumière de notre objet d'étude.

Ce chapitre se divise en trois parties afin de définir chacun des concepts que sont la douance et l'expérience scolaire, puis de fournir une synthèse. La perception de l'élève et le sens qu'il donne aux deux concepts centraux étant au cœur de la démarche.

Ainsi, dans la première partie nous présentons le concept de douance selon trois types de définitions : psychologique, théorique puis pratique. Ce faisant, deux modèles explicatifs de la douance sont introduits afin de justifier du choix de la définition de la douance retenue. Par la suite, nous posons les balises du programme enrichi à l'étude.

À cette occasion, nous présentons le cadre de référence pratique mis en place par la commission scolaire¹ dans laquelle se déroule l'étude pour favoriser l'expérience scolaire des élèves doués.

Dans la seconde partie, nous faisons état du concept d'expérience scolaire. Nous y exposons les définitions de Dubet et de Rochex en ce qui a trait à l'expérience scolaire comme : la vision de l'élève sur son vécu scolaire, social et personnel à l'école.

Enfin, dans la troisième partie, nous synthétisons tout d'abord le cadre de référence, afin d'offrir une vue d'ensemble des définitions retenues pour chacun des concepts qui sous-tend cette recherche. Puis, nous procédons à la présentation de deux questions et deux objectifs spécifiques élaborés dans le but d'opérationnaliser la question générale, à la lumière des deux concepts retenus. Finalement, cette synthèse offre une transition vers la méthodologie, laquelle sera développée au troisième chapitre.

2.1 Le concept de douance

Dans le cadre de cette recherche, le concept de douance est au cœur de cette étude. À ce propos, on remarque d'emblée combien les représentations et les définitions qui font référence au phénomène de douance peuvent changer d'un auteur à l'autre. On retrouve en effet une multitude de termes dans la littérature, tant en français qu'en anglais, pour nommer le phénomène de douance, pierre angulaire de ce mémoire. Ainsi, on désigne ces élèves atypiques comme des élèves « doués » au Québec (Gagné, 2010) alors que la terminologie de « surdoués » ou de « haut potentiel » est préférée en France ou en Belgique (Lautrey, 2003). Aux États-Unis, on utilise le terme « gifted », alors qu'en Europe, la coutume, en anglais, est d'employer le terme de « high ability » (Lautrey, 2003).

¹ Depuis le 15 juin 2020, les commissions scolaires francophones sont maintenant des centres de services scolaires

Ce terme européen de « hautes habiletés » n'est pas repris en français : comme mentionné plus haut, on lui préfère le terme « haut potentiel ».

Afin de poser les assises conceptuelles nécessaires, nous présentons quatre parties dans cette section. La première concerne l'évolution historique et les différences de conceptions de la douance, selon les pays, qui se rattachent au concept de douance pour « évincer » les concepts dépassés auxquels cette étude ne se rattache pas, tels que : surdoués ou précoces. La seconde présente les trois types de définitions possibles en douance : psychologique, scolaire et théorique. Dans la troisième partie, nous introduisons l'explication de deux modèles conceptuels majeurs dans le domaine de la douance : le modèle des trois anneaux de Renzulli et le modèle différenciateur de la douance et du talent de Gagné (MDDT).

Enfin, dans la dernière partie, nous faisons état du cadre de référence pratique dans lequel s'ancre cette recherche en termes de prototypes et de politiques éducatives liés aux programmes enrichis pour élèves doués du Québec.

2.1.1 L'évolution historique liée au concept de douance

Le concept de douance apparaît dans la littérature dans le courant du XX^e siècle. On constate aussi une évolution dans le temps. Par exemple, durant la première partie du XX^e siècle, on parle communément de « surdoués » ou de « génies ». Ces termes charrient leur lot de mythes et de clichés. Ainsi, on considère les surdoués comme un groupe homogène constitué d'enfants possédant une intelligence supérieure à la moyenne, peu intégrés ou socialement isolés (Morisano et al., 2010). L'enfant surdoué est vu comme brillant, sage, bon élève, marginalisé et ayant peu d'amis. C'est ce que Shore nomme la triple équation : l'élève réussissant bien scolairement, dépourvu de problèmes de comportement (le mythe du surdoué sage et discret) et isolé socialement (le mythe du surdoué sans amis).

Au cours d'une étude longitudinale de 70 ans, commencée dans les années 1920, Lewis Terman a observé des enfants sélectionnés uniquement sur la base de leur QI.

Identifiés comme étant plus intelligents que le reste du groupe par leurs professeurs, ils étaient considérés comme des enfants dits « surdoués ». En d'autres termes : plus doués que la normale. À cette époque, on associe aussi un haut quotient intellectuel à une réussite scolaire, professionnelle et sociale certaine.

À partir des années 1980, la recherche sur le phénomène de ces enfants « anormaux » (au sens premier du terme : hors de la norme) et qui se distinguent de leur groupe évolue. On parle alors le plus souvent d'enfants « précoces » (Terrassier, 2009). En effet, on constate qu'une des caractéristiques que partagent tous ces enfants est leur rapidité d'apprentissage. En comparaison avec des pairs de leur âge, on remarque qu'ils apprennent plus vite de nouvelles notions et ont besoin de moins de répétitions pour maîtriser une nouvelle connaissance.

Ainsi, ils seraient « précoces » dans leurs apprentissages (acquisition de la parole, lecture, écriture, etc.), apprenant plus tôt, plus vite et mieux (Louis et Ramond, 2007)

Cependant, il apparaît rapidement que cette terminologie comporte un biais : elle suppose que ces enfants sont « en avance » sur les autres, mais à l'encontre de cette hypothèse, elle exprime aussi l'idée que cette avance disparaîtrait à l'âge adulte. L'avancée de la recherche permettra aux scientifiques de comprendre que la rapidité d'apprentissage ne se limite ni au domaine scolaire ni à l'enfance. Il s'agit plutôt d'une façon de penser qualitativement et quantitativement différente et donc d'une manière différente d'utiliser les connaissances (rapidité et transférabilité des savoirs), qui ne s'estompe pas une fois devenu adulte (Morisano et al., 2010).

Dans le courant des années 2000, le terme « précoce » est petit à petit remplacé par celui de « doué ». Dans certains pays, et notamment au Québec, on abandonne également le terme de « surdoué », vu comme trop élitiste et réducteur. En effet, on lui reproche de ne mettre l'emphase que sur le côté quantitatif de l'intelligence (QI), sans considérer les différences personnelles, émotionnelles et sociales. Apparaissent et s'imposent ensuite les termes de « haut potentiel intellectuel », puis de « haut potentiel » dans la littérature européenne.

Ces deux dernières notions font référence à une conception de potentiel à développer, d'ordre intellectuel, mais pas uniquement. Cette conception permet aussi de mieux comprendre la nuance entre le « potentiel » à développer de la part d'un élève et le « talent scolaire » déjà développé et visible que sous-entend le terme de « surdoué ». Toutefois, la littérature anglophone, elle, continue à utiliser le terme « gifted » (doué).

Il existe donc un manque de consensus dans la recherche au niveau international concernant la façon de définir le concept de douance. Pourtant, tous ces termes réfèrent bien à la même chose : le concept de douance (ou giftedness en anglais). Dans la littérature anglophone, par contre, le terme « gifted » semble faire consensus lors des publications scientifiques, et ce, peu importe les zones géographiques dont la langue officielle est l'anglais (Pfeiffer, 2017; Steenbergen-Hu et Olszewski-Kubilius, 2016; Kim, 2016).

Dans la littérature francophone, il apparaît qu'il n'existe pas de consensus. En effet, le terme « doué » ne semble faire consensus que dans la littérature francophone canadienne ou québécoise (Larivée et Gagné, 2007; Direction générale de l'adaptation scolaire, 2006; Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2011), tandis que la notion de « haut potentiel » semble faire consensus dans la littérature francophone européenne française, suisse, ou belge (Brasseur, 2013; Cuche, 2014; Grégoire, 2010). Toutefois, ce mémoire s'inscrivant dans la réalité du Québec, le terme de « doué » pour faire référence au concept de douance est donc retenu en cohérence avec le consensus sur ce terme dans la zone géographique concernée.

Le mot « douance » est un néologisme inventé par le professeur québécois François Gagné. Selon lui, la douance consiste à pouvoir démontrer une certaine supériorité (top 10%) par rapport à la norme dans un des domaines valorisés socialement, tels que les domaines intellectuels, créatifs ou sportifs (Sternberg et Davidson, 2005).

Après avoir présenté le concept de douance de manière spécifique au regard de la littérature dans une perspective géopolitique et socioculturelle, il importe, pour mieux le cerner, de le définir selon la triple perspective déjà évoquée : psychologique, théorique et pratique.

Car, selon le domaine auquel on réfère, ce n'est pas la même définition de la douance qui est utilisée. C'est pourquoi nous introduisons les différentes définitions qui coexistent au sein de la littérature en éducation dans la prochaine sous-section.

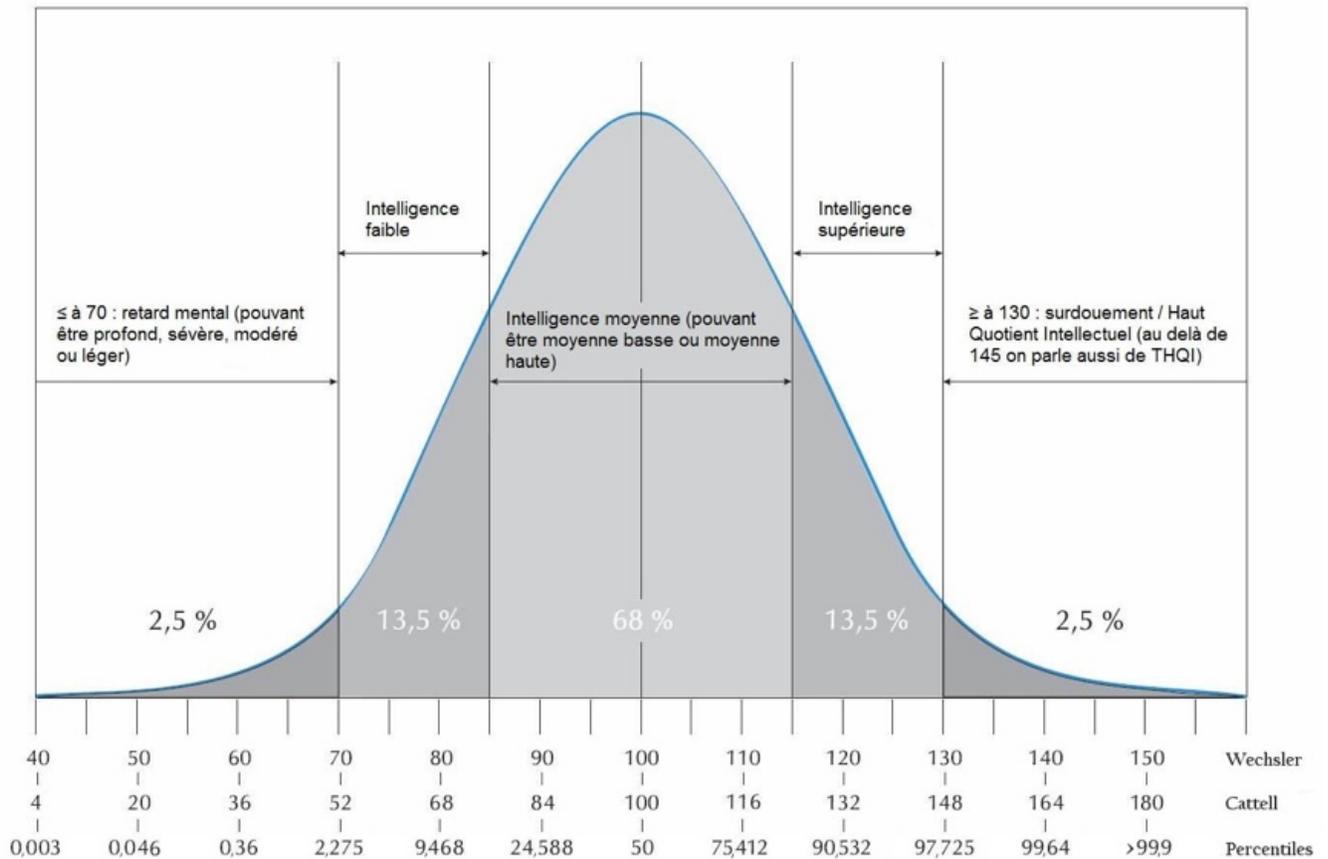
2.1.2 Les définitions théoriques, psychométriques et pratiques de la douance

Au-delà de l'évolution temporelle de la multitude des termes entourant le phénomène de la douance, il est également important de relever la disparité des définitions, variant en fonction des domaines d'études et de la diversité des modèles conceptuels disponibles au sein de la littérature. Nous sommes donc face à un phénomène complexe, tant par la multitude de variables impliquées dans l'expression du phénomène de douance que par : leurs interactions (forme et expression de l'intelligence, caractéristiques cognitives, personnelles et sociales), la multitude des domaines de réalisation possibles (scolaire, sportif, artistique, scientifique), et la difficulté de mesurer certaines variables en pré ou post réalisations (QI, tests de rendement, tests d'aptitudes, intelligence qualitative, domaines sans unité de comparaison, etc.).

Il apparaît donc difficile pour les scientifiques de se mettre d'accord sur ce qu'est la douance et sur les réalités qu'elle recouvre. L'équilibre reste à trouver entre une définition suffisamment générale pour inclure les doués dont le potentiel ou les réalisations sont plus difficiles à repérer, car ils ne performant pas au-dessus de la moyenne, et la généralisation à outrance qui ne permettrait plus de distinguer les doués de la norme. Il est donc important de bien les cerner pour clarifier la posture épistémologique et les choix conceptuels qui sont effectués dans cette étude.

2.1.2.1 Définition psychométrique

Si l'on s'en tient la définition en termes de QI uniquement, une personne est considérée comme douée dès lors qu'elle obtient un score supérieur à 130 (top 2% de la population) sur l'échelle de Wechsler. Pourtant, aux États-Unis, il n'est pas rare que les personnes soient considérées comme douées dès qu'elles obtiennent un score supérieur à 120 (top 10% de la population) (Chardon et al., 2015).



Crédit image : « Les tribulations d'un petit zèbre »

Figure 1. – Répartition du QI dans la population selon la courbe de Gauss

2.1.2.2 Définitions pratiques

En contexte québécois, la pratique en éducation s'inspire du modèle MDDT de Gagné. Contrairement à Renzulli, expert états-unien en douance dont s'inspirent la majorité des programmes enrichis pour élèves doués, Gagné exclut la motivation de sa définition de la douance et la définit plutôt comme : « la possession d'habiletés naturelles élevées (non entraînées systématiquement) dans au moins un domaine d'habileté qui situe l'individu parmi le 10% supérieur de ses pairs (du même âge) » (Gagné, 2010, p. 3).

C'est à la lumière de cette définition que la commission scolaire dans laquelle cette étude a lieu procède à l'identification et à la prise en charge des besoins particuliers des élèves doués relevant de son secteur. Les membres de cette communauté éducative appliquent le cadre de référence mis à leur disposition, celui s'inspirant de la conception de la douance selon Gagné (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2011). Dans cette politique éducative, la définition retenue considère comme doué, tout élève qui se situe dans le top 10% parmi ses pairs, que ce soit par la performance (rendement scolaire) ou le potentiel (test de QI). Cela signifie qu'est identifié comme doué tout élève très performant scolairement ou tout élève ayant un score de QI supérieur à 120 sur une échelle de Wechsler.

Pour aller dans le sens des propos de Gagné, la définition pour la pratique du Rapport Marland, émis par le gouvernement états-unien, stipule que les doués sont : « les enfants identifiés par des professionnels qualifiés qui, en vertu d'aptitudes exceptionnelles, sont capables de hautes performances » (Robinson et al., 2007).

2.1.2.3 Définitions théoriques

En ce qui a trait aux définitions théoriques, toutes les définitions s'accordent sur le principe que la douance consiste en des habiletés supérieures à la moyenne qui s'expriment dans au moins un domaine. Toutefois, de nombreux facteurs ou caractéristiques associés au phénomène de la douance ne sont pas toujours partagés par la communauté scientifique.

C'est le cas, par exemple, du résultat nécessaire au test de QI pour être admis comme doué, lequel varie de 120 à 130 sur une échelle de Wechsler (Top 10% ou top 2% d'une population), ou bien la présence irrémédiable d'hypersensibilité chez les personnes douées ou encore la capacité au leadership (Sternberg, 2011). Toutefois, la douance, considérée comme une habileté naturelle (innée) qui peut éventuellement se développer grâce à l'environnement (acquis), est communément admise (Pfeiffer, 2017).

D'après les définitions théoriques issues de la littérature, on peut donc en conclure que la douance est une aptitude, identifiable au moyen de tests d'aptitudes intellectuelles (QI) qui peut éventuellement, mais pas obligatoirement, se développer en talent.

Si tel est le cas, celui-ci pourra alors être évalué au moyen d'une performance mesurable (tests de rendement, notes, résultats).

Dans une tentative de définition générale, on considère que le développement harmonieux de la douance est la rencontre entre des facteurs individuels (caractéristiques personnelles innées telles que les traits ou le tempérament) et des facteurs environnementaux (d'ordre familial, scolaire et social) (Cuche, 2014). Le talent développé, ou la performance atteinte, devient alors une « douance visible ». Elle est mesurable et quantifiable selon le domaine où elle s'exprime (tests de rendement, notes scolaires ou résultats). On considère que la douance est dès lors devenue un talent particulier (scolaire, arts, sports, sciences, etc.) ou un ensemble de talents multiples. Sans cela, la douance demeure un potentiel hors-norme non réalisé. C'est ce que tentent d'expliquer plusieurs modèles de la douance, tels que ceux de Gagné ou de Renzulli.

2.1.3 Les modèles explicatifs de la douance

Comme l'illustre le tableau 1 ci-dessous, il existe 7 modèles explicatifs principaux de la douance. Nous ne présentons ici que deux des sept modèles : celui de Renzulli (Modèle des trois anneaux, en français, ou three-ring model, en anglais) pour son apport pratique et pédagogique incontournable dans la littérature anglophone et celui de Gagné

(MDDT en français, DMGT en anglais) pour la nuance apportée au modèle de Renzulli et son apport théorique majeur.

TABLE 1
Comparison of Theories of Giftedness: Summary of Characteristics

	<i>Three-Ring Model</i>	<i>Triarchic Theory</i>	<i>WICS Model</i>	<i>Star Model</i>	<i>Dynamic Theory</i>	<i>Domain-Specific Theory</i>	<i>DMGT</i>
Multiple components	x	x	x	x			x
Stability of giftedness	x	x	x	x		x	x
General across domains	x	x	x	x	x		
Interaction of attributes	x			x			x
Environmental influences			x	x	x	x	x
Potential influence of chance				x			x
Motivation as requisite	x			x	x	x	x
Describes developmental process					x	x	x
Directional assertions							x

Tableau 1. – Comparaison des théories de la douance (Miller, 2012)

2.1.3.1 Le modèle des trois anneaux de Renzulli

Le premier modèle explicatif de la douance retenu est celui de Joseph Renzulli. Créé en 1986, il s'agit d'un modèle de développement de la personne : le « modèle des trois-anneaux » ou « three rings model ». Mettant l'emphase sur les comportements talentueux et le développement de la personne, c'est un modèle illustrant une vision globale de l'enfant (Miller, 2012). C'est le modèle le plus utilisé aux États-Unis pour la conception de programmes enrichis pour élèves doués.

Pour Renzulli, la créativité prime avant tout. C'est probablement l'auteur le plus inclusif dans le domaine de la douance. Il intègre dans ses recherches jusqu'à 20% des meilleurs éléments d'un groupe à la condition qu'ils possèdent unanimement ces trois caractéristiques : habiletés supérieures à la moyenne, engagement dans la tâche et créativité (Miller, 2012). Pour Renzulli, la douance se situe donc à l'intersection de ces trois caractéristiques, telles que schématisées ci-dessous à la figure 2.

Ce modèle se concentre avant tout sur les caractéristiques personnelles de l'individu, sa motivation et sa créativité.

Toutefois, Renzulli admet que la prise en compte de composantes multiples telles que l'individu, sa famille et son environnement scolaire est nécessaire pour la compréhension générale du phénomène, mais demeure néanmoins secondaire.

Il part du postulat que la douance est stable à travers le temps, inter et multidisciplinaires (applicable et transférable à tous les domaines) et que la motivation est une caractéristique essentielle et *sine qua non* de la douance (Miller, 2012).

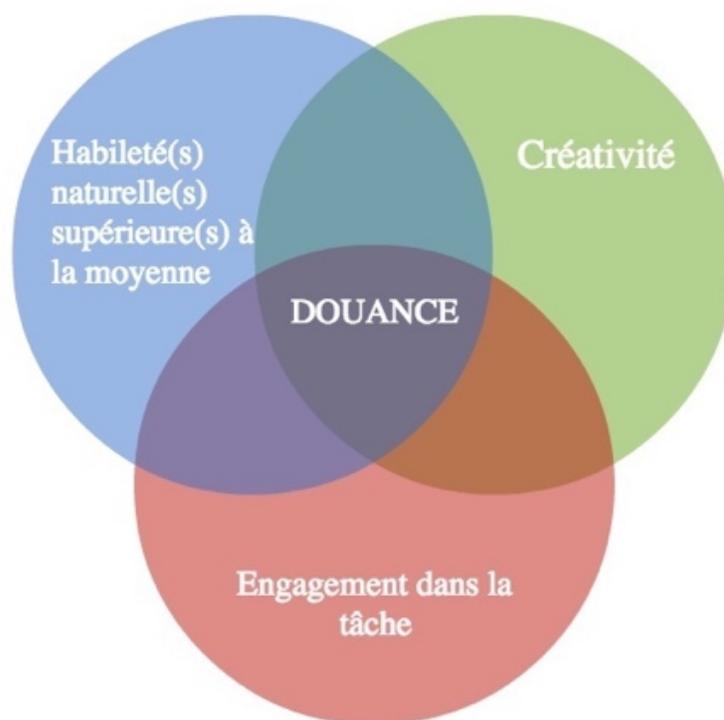


Figure 2. – Le modèle des trois anneaux de Renzulli

Nous retenons ce modèle pour ce mémoire au regard de l'importance qu'il accorde aux habiletés supérieures à la moyenne. Toutefois, il nous a semblé discutable à propos de la troisième caractéristique qu'il contient : l'engagement dans la tâche. En effet, cette caractéristique *sine qua non* comme critère de douance laisse de côté les élèves doués démotivés et désengagés. Pourtant, la recherche abonde d'exemples de sous-performance de la part d'élèves doués (Davis et al., 2013; Reis et McCoach, 2002). Sous-performance qui, comme le rappelle Revol (2017), peut être un vecteur de manque de motivation et donc conduire à un manque d'engagement dans la tâche.

C'est pourquoi, il nous a paru nécessaire d'allier ce modèle de Renzulli à celui de Gagné afin de construire un cadre de référence pour cette recherche en douance sur des assises théoriques cohérentes avec la finalité de la recherche. À savoir, circonscrire l'expérience scolaire à la perception de celle-ci par les élèves doués regroupés en programme enrichi en s'intéressant aux dimensions du parcours scolaire, social et individuel. C'est pourquoi il est apparu judicieux d'exclure les dimensions de motivation et d'engagement dans la tâche proposées par Renzulli qui paraissent moins pertinentes dans le cadre de cette recherche. C'est en ce sens que le modèle de Gagné nous permet de compléter cette vision de la douance de Renzulli.

2.1.3.2 Le modèle différenciateur de la douance et du talent (MDDT) de Gagné

Le second modèle, dont la présentation suit, est donc complémentaire au premier. Il s'agit du modèle de François Gagné. Développé en 1999 et appelé le « modèle différenciateur de la douance et du talent » (MDDT ou DMGT en anglais), il est illustré à la figure 2. Il s'agit d'un modèle de processus développemental de la douance vers le talent. Il met l'accent sur le développement des savoirs menant au développement du talent (Gagné, 2010).

Ce modèle souligne le processus développemental de la personne à travers ses habiletés et ses apprentissages (investissement). Il présente une diversité de domaines d'habiletés naturelles et de compétences dans lesquels la douance peut s'exprimer.

Ainsi, pour Gagné, la douance est un processus développemental (Gagné, 2010). C'est la transformation d'habiletés naturelles exceptionnelles (intellectuelles, créatives, sociales, perceptuelles, etc.) en connaissances ou en compétences exceptionnelles (académiques, techniques, artistiques, sociales, sportives, etc.). Pour lui, la douance est une interaction entre des catalyseurs intra personnels (motivation, autonomie, personnalité, etc.) et environnementaux (milieu, école, famille, etc.). Dans ses travaux, il se concentre sur l'étude des élèves faisant partie du top 10%, que ce soit en termes d'aptitudes (test de QI) ou en termes de performance (tests de rendement, notes, moyenne cumulative).

Le MDDT 2.0

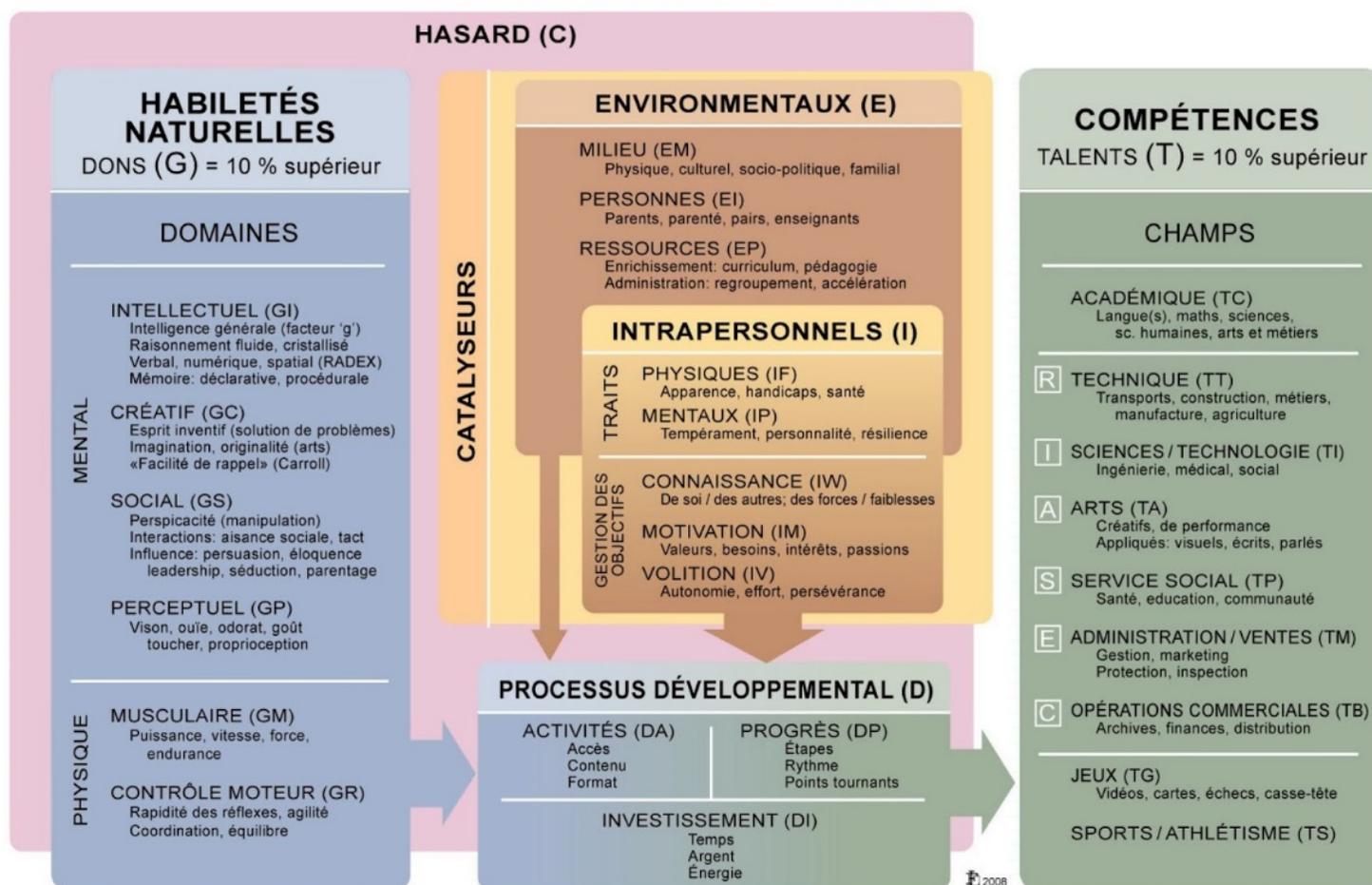


Figure 3. – Schéma du modèle différenciateur de la douance et du talent par Gagné

Toutefois, ce modèle comporte certaines limites selon nous. En fixant le point de coupure au top 10% (habiletés ou talent exprimé), nous craignons que la détection, l'identification et la sélection en programme enrichi, ne soient accessibles qu'aux meilleurs élèves (le top 10%), les plus talentueux scolairement. En effet, si aucun test de quotient intellectuel n'est effectué, il y a un risque de fausser les résultats de la détection et de l'identification des élèves doués, en réduisant la détection de l'ensemble des profils d'élèves doués aux seuls élèves les plus scolaires et les plus performants.

Autre caractéristique importante, mais restrictive du modèle de Gagné ; il met principalement l'emphase sur le développement des savoirs plutôt que sur le développement de la personne. Au même titre que le modèle de Renzulli met surtout l'emphase sur le développement de la personne plutôt que sur le développement des savoirs comme priorité à l'expression d'une douance.

Sans s'exclure, les limites de ces deux modèles nous paraissent, au contraire, complémentaires et, conjuguées ensemble, représentent pour nous un outil d'analyse solide pour étayer notre étude de la perception des élèves doués quant à leur expérience scolaire. À l'aide de ces deux modèles, nous proposons de décrire le point de vue des élèves doués quant à leur perception du développement de la personne (modèle de Renzulli) et de leurs savoirs (modèle de Gagné) à travers le spectre de l'expérience scolaire (théorie de l'expérience scolaire de Rochex). Ainsi, le modèle de Gagné, qui permet l'inclusion des doués se situant dans le top 10% en termes intellectuels (test de QI) ou scolaires (moyenne cumulative) permet aussi l'intégration des doués motivés et démotivés ou sous-performants. Ce qui n'est pas possible si l'on ne retient que le modèle de Renzulli.

Pour conclure, le concept de douance tel qu'entendu dans cette recherche se rapporte au phénomène d'habiletés supérieures à la moyenne défini par Gagné (top 10%), identifié au moyen d'un test psychométrique (test de QI) et sans condition de performance. Les notions de performance d'après Gagné (top 10%), la créativité et l'engagement dans la tâche selon Renzulli ne sont pas retenues comme des dimensions de la douance.

En effet, l'école secondaire où se déroule l'étude a effectué une sélection des jeunes pouvant participer au programme enrichi « douance » lors du recrutement qui a eu lieu à leur entrée au secondaire. Cette sélection s'est faite uniquement sur des critères de rendement scolaire et non de potentiel ou de créativité. Dès lors, elle nous indique seulement que les élèves de ce programme enrichi sont des élèves talentueux et performants sur le plan scolaire, mais elle ne nous révèle rien de leur potentiel inné. C'est la raison pour laquelle seuls les élèves ayant un bilan psychologique déterminant leur QI au-delà de 120 sont sélectionnés pour cette étude. Cela nous permet d'étudier une diversité de profils d'élèves doués au sein de cette classe, sans considération pour la performance actuelle, la créativité ou la motivation.

2.1.4 Le cadre pratique et les politiques éducatives de programmes enrichis en douance

Compte tenu des choix que nous avons retenus pour les modèles théoriques en douance, c'est de manière assez logique que nous nous tournons aussi vers les prototypes proposés par Renzulli et Gagné en ce qui a trait au cadre pratique de définition des programmes enrichis pour élèves doués. C'est d'ailleurs également le choix effectué pour l'application de la *Politique pour élèves doués et talentueux* par la commission scolaire dans laquelle la recherche a lieu (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2011). Cette politique préconise le regroupement, l'accélération, l'enrichissement et le mentorat comme pratiques pédagogiques adaptées aux besoins des élèves doués selon les écrits de Renzulli et de Gagné. Dans le cadre de cette recherche, les quatre mesures pédagogiques sont considérées comme cadre pratique, puisque les quatre mesures (regroupement, accélération, enrichissement et mentorat) sont mises en œuvre dans le programme enrichi pour élèves doués et talentueux à l'étude. Elles seront définies dans la prochaine partie, après la présentation des prototypes de programmes enrichis proposés par Renzulli et Gagné.

2.1.4.1 Cadre de référence pratique lié aux prototypes de programmes enrichis de Renzulli et Gagné

En cohérence avec l'approche développementale de la personne telle que proposée par Renzulli, l'enrichissement peut être de trois types : I (diversités des connaissances), II (développement de la personne) ou III (développement d'un projet personnel). De manière logique, en accord avec sa vision développementale des savoirs, l'enrichissement selon Gagné repose sur un enrichissement en densité, en diversité, en complexité et en profondeur. À la lumière de ces informations, commençons par présenter l'enrichissement selon Renzulli pour comprendre les questions sous-jacentes aux perceptions du développement de la personne présentes dans cette recherche.

Dans un premier temps, soulignons que l'enrichissement selon Renzulli axe davantage son intervention sur le développement de la personne. De sorte que les élèves puissent se développer harmonieusement, Renzulli préconise trois types d'enrichissement.

Le premier, l'enrichissement de type I, vise à diversifier les connaissances apportées aux élèves (Shavinina, 2009). Le but de cet enrichissement est donc de sortir du cadre unique des connaissances et des savoirs scolaires pour aller vers des connaissances et des compétences transversales (savoir-faire, savoir-être). On peut, par exemple, citer : les compétences d'expression orale, des conférences sur les métiers et carrières ou encore le développement de compétences de méthode et d'organisation.

L'enrichissement de type II cherche à développer la personne. Humainement, socialement et spirituellement. C'est l'enrichissement qui met le plus l'accent sur le développement d'outils de développement personnel. Le but étant de développer des compétences intrinsèques telles que la conscience de soi, l'estime personnelle ou encore la connaissance de ses valeurs. Pour y parvenir, les éducateurs peuvent développer par exemple : les exercices de gestion des émotions, l'apprentissage d'une technique de méditation ou encore le suivi d'un programme de définition de buts et d'objectifs. C'est le type d'enrichissement qui vise le plus à développer la sphère affective de la personne, lui faire découvrir sa personnalité et ses valeurs.

Enfin, l'enrichissement de type III est le plus facile à mettre en place dans la pratique : il repose sur l'autonomie des élèves pour l'élaboration d'un projet personnel sur une thématique de son choix (sciences, arts, musique, social etc.)

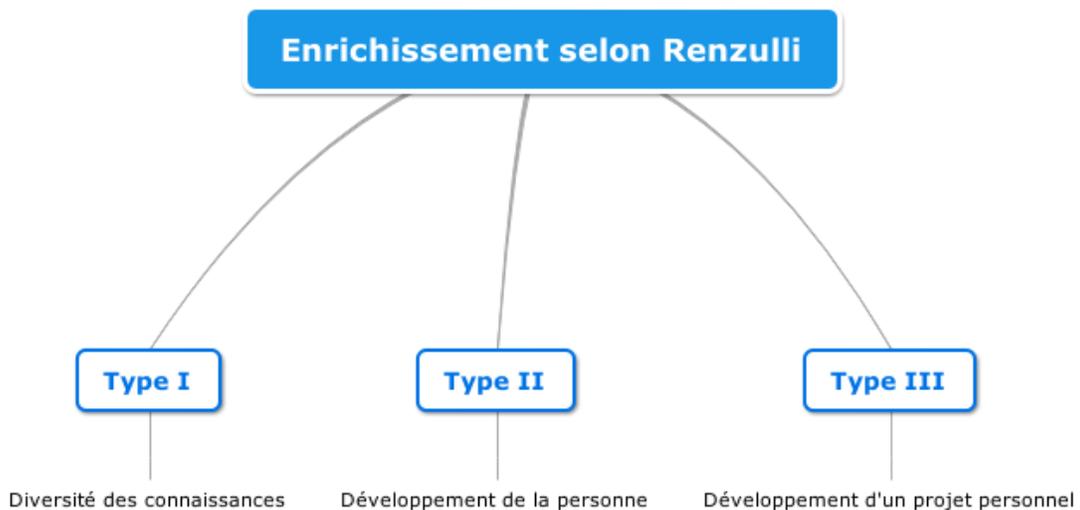


Figure 4. – L'enrichissement selon Renzulli

Comme nous pouvons le constater à l'aide du schéma ci-dessus, l'enrichissement selon Renzulli place vraiment l'élève au cœur de son développement personnel, scolaire et professionnel. Il s'agit avant tout de lui offrir une large palette de possibilités et de diversité d'apprentissages puis de lui permettre de développer son autonomie dans le choix de ces opportunités. Ce prototype d'enrichissement proposé par Renzulli est différent de celui proposé par Gagné par son approche globale du développement de l'enfant. Celui de Gagné étant davantage axé sur le développement des connaissances.

En effet, soulignons dans un deuxième temps que, d’après Gagné, l’enrichissement en termes de connaissances est primordial pour permettre un accompagnement adéquat des élèves doués. Selon lui, un accompagnement adéquat des élèves doués doit avant tout inclure de l’enrichissement, de la différenciation et, au besoin, de l’accélération.

Pour Gagné, l’enrichissement peut se mettre en place dans quatre contextes : un regroupement avec accélération, un regroupement sans accélération, une accélération sans regroupement, un contexte d’enrichissement sans regroupement et sans accélération (Colangelo et al., 2002).

Dans tous les cas, et peu importe le contexte, l’enrichissement peut prendre quatre formes : un enrichissement en densité, un enrichissement en diversité, un enrichissement en complexité, ou un enrichissement en profondeur. Elles sont illustrées par le schéma ci-dessous.

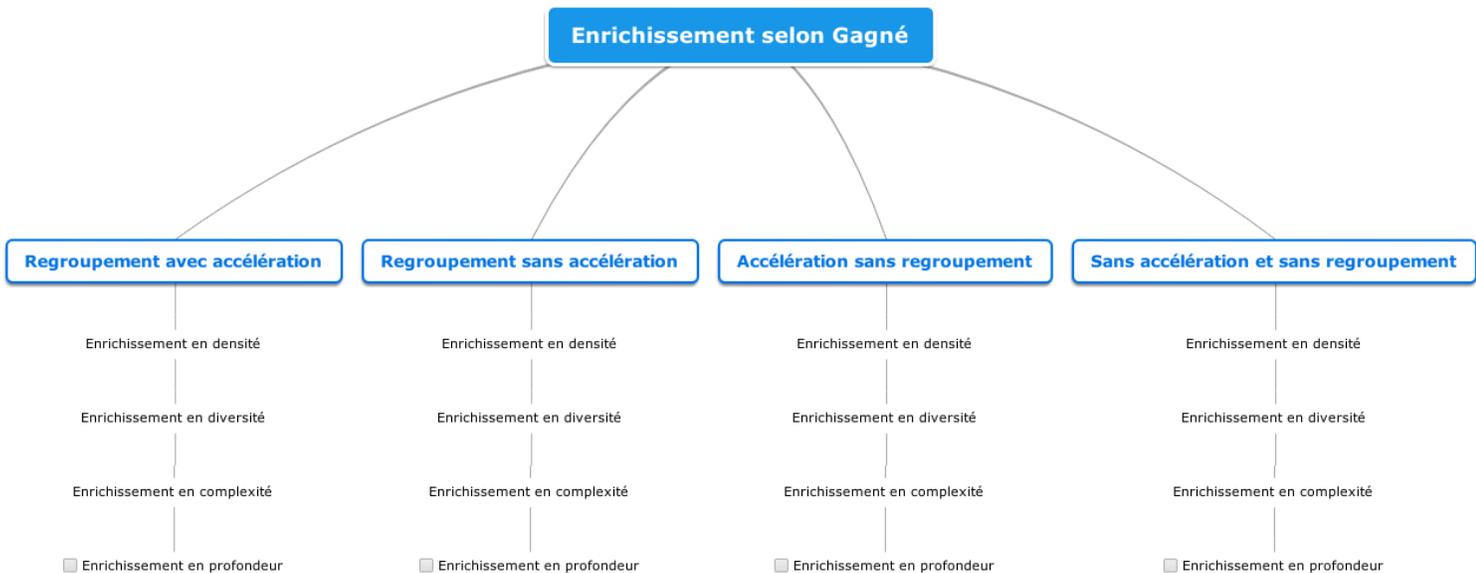


Figure 5. – L’enrichissement selon Gagné

Pour bien comprendre, l'enrichissement en densité permet de condenser les savoirs du programme scolaire à acquérir de manière à libérer du temps pour des projets spéciaux.

L'enrichissement en diversité consiste ensuite à introduire des contenus qui ne font pas partie du programme régulier. Le sujet est imposé, mais diffère du programme scolaire.

L'enrichissement en complexité, lui, permet de préciser et de complexifier le programme en demandant aux élèves doués de pousser leurs connaissances, leurs réflexions et leur analyse plus loin qu'à l'accoutumée.

Enfin, l'enrichissement en profondeur est l'occasion pour les élèves de s'enrichir de manière autonome à travers des projets, des travaux ou des recherches personnelles sur un sujet de leur choix.

Maintenant que les prototypes proposés par Renzulli et Gagné ont été présentés, intéressons-nous au cadre pratique retenu par la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys dans laquelle se déroule la recherche.

2.1.4.2 Cadre de référence pratique lié à la « Politique pour élèves doués et talentueux de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys »

En 2011, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys se dote d'une politique pour les élèves doués et talentueux. S'inspirant de plusieurs auteurs en douance (Gagné, Massé, Winebrenner), elle élabore une politique permettant la mise en œuvre de programmes enrichis en douance au niveau primaire et secondaire ainsi qu'une prise en charge des élèves doués isolés.

Il existe plus de 16 types d'enrichissement à proposer aux élèves doués en fonction de leurs profils, de leurs besoins et de leurs avancements (Cox, Daniel et Boston, 1985 ; Perrodin-Carlen, Poulin et Revol, 2015). Citons par exemple :

1. L'enrichissement dans la classe ordinaire
2. Les classes spéciales à temps partiel (50% en classe normale, 50% en classe douance)
3. Les classes spéciales à temps plein (enrichissement et compression du programme)
4. Les études indépendantes (choix d'un champ d'études + responsabilités et objectifs)
5. La mise à disposition d'un enseignant en douance itinérant
6. Le mentorat (pairage avec un mentor ou un expert)
7. La mise en place de classes ressources (environnement stimulant intellectuellement)
8. Les écoles spéciales (écoles spéciales douance ou écoles spéciales avec concentrations)
9. L'admission hâtive ou l'entrée précoce
10. La mise en place du progrès continu (ne change pas de classe, mais évolue à son rythme)
11. Les écoles sans classes (pas d'étiquettes de niveaux de classes. L'élève évolue à son rythme)
12. L'accélération modérée (1 ou 2 sauts de classe)
13. L'accélération radicale (plus de 2 sauts de classe)
14. Les programmes enrichis nationaux (PEI - Programme d'Éducation Internationale, programme douance)
15. Les cours à rythme accéléré (compression des cours)
16. L'inscription double (inscription dans deux établissements d'ordre d'enseignement différent)

À la lumière de ces dispositifs, la politique a été établie suivant des définitions empruntées aux prototypes d'enrichissement de Renzulli, de Gagné et aux mesures d'enrichissement proposées par Cox et Boston. Les mesures proposées par ces auteurs, établies pour ce programme et retenues pour cette étude sont : le regroupement, l'accélération, l'enrichissement et le mentorat. C'est-à-dire, précisément, les mesures mises en œuvre dans le programme enrichi à l'étude.

Ainsi, le regroupement est défini par la *Politique pour élèves doués et talentueux* (p.20) comme : « une procédure administrative qui rassemble un sous-groupe d'élèves ciblés pour l'application d'un service. Le regroupement peut être temporaire ou durable, soit quelques semaines, par exemple, ou tout au long de l'année scolaire. ». Dans le cas de cette recherche, il s'agit d'un regroupement de 25 élèves sélectionnés au début de leur sixième année du primaire sur présentation d'un bilan psychologique concluant à une douance ou sur la base de leurs résultats aux épreuves à un test d'admission offert par l'école. Ce test est fourni par la firme-conseil spécialisée en évaluation Brisson et Legris et comporte des épreuves de français, de mathématiques et de personnalité. Le regroupement a lieu pendant toute la durée du secondaire (secondaire 1 à secondaire 5), et pendant toute la période de l'année scolaire.

L'accélération est définie par la *Politique pour élèves doués et talentueux* (p.20) comme une mesure qui permet aux élèves doués : « d'atteindre les résultats d'apprentissage visés par un programme d'études à un rythme plus rapide correspondant à leurs besoins et à leurs capacités. Il est possible d'accélérer l'apprentissage par niveau ou par matière ». Dans le cas de cette recherche, il s'agit d'une accélération pour chacune des matières.

Cette mesure permet d'enseigner le programme ministériel en deux tiers du temps scolaire et de libérer le dernier tiers pour des projets spéciaux d'enrichissement.

L'enrichissement est défini par la *Politique pour élèves doués et talentueux* (p.21) comme :

« une approche éducative qui consiste à prévoir des activités complémentaires au programme régulier. Il y a différents types d'enrichissement. Enrichissement en densité, aussi appelé télescopage ou compactage (Renzulli 1987) :

réduction du temps accordé pour atteindre les résultats visés par le programme d'apprentissage. Enrichissement en difficulté : présentation de notions plus avancées ou complexes que celles du programme régulier. Enrichissement en profondeur : approfondissement d'un sujet dans tous ses détails sur une période de temps prolongée. Enrichissement en diversité : supplément au programme régulier. L'élève a accès à un plus grand nombre d'informations différentes ou complémentaires à la matière vue en classe ».

Dans le cas de cette recherche, l'enrichissement en densité est effectué dans chaque matière. Il s'agit de compresser le programme régulier pour libérer du temps pour des projets spéciaux. Ainsi, chaque matière au secondaire est enseignée plus rapidement, soit en 2/3 du temps prévu, permettant d'utiliser le 1/3 de temps dégagé pour des projets personnels ou de groupes favorisant un enrichissement en profondeur sur des sujets choisis par les élèves (français ou sciences). L'enrichissement en difficulté et en profondeur est mis en œuvre dans chacune des matières scolaires. Cela permet de préciser, de complexifier le programme et d'amener les élèves « plus loin » en termes de savoirs et de compréhension. L'enrichissement en diversité est apporté par l'introduction de contenus qui ne font pas partie du curriculum dans chaque matière du programme, et est laissé à la discrétion des professeurs. De plus, l'enrichissement en diversité est apporté aux élèves par l'organisation de conférences scientifiques au contenu riche, profond et complexe.

Le mentorat, utile pour aider les élèves doués à satisfaire leurs besoins d'apprentissage, est défini par la *Politique pour élèves doués et talentueux* (p.21) comme :

« une relation interpersonnelle de soutien, d'échanges et d'apprentissage, dans laquelle une personne d'expérience investit sa sagesse acquise et son expertise afin de favoriser le développement d'une autre personne qui a des compétences à acquérir et des objectifs professionnels à atteindre. »

Le mentoré est une personne en quête d'accomplissement personnel et professionnel, motivée à utiliser les connaissances, les habiletés, les valeurs offertes par un senior, afin que soit facilitée l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels ».

D'après cette politique, le mentorat favorise l'épanouissement des intérêts de l'élève, le stimule et le soutient au-delà de la classe. Les encouragements et l'intérêt offerts par le mentor à l'élève peuvent apporter un soutien d'ordre scolaire, social et affectif.

Dans le cadre de cette recherche, le mentorat est offert en petits groupes de 1 à 4 élèves et mis en place en troisième année du secondaire en classe de sciences. Le mentorat est informel (pas de rencontres imposées) et vise à soutenir les élèves pour la réalisation d'un projet de recherche en sciences effectué pendant 6 mois.

En résumé, les quatre dimensions qui composent la douance ainsi que leurs indicateurs sont présentés dans le tableau 2 ci-dessous.

Nous pensons avoir fourni sur les notions de : douance, prototypes d'enrichissement, regroupement, accélération et mentorat, les éclaircissements nécessaires pour discerner toutes les nuances de ces termes. Il nous paraît donc utile de procéder de la même manière pour présenter le concept d'expérience scolaire. C'est l'objet de notre prochaine partie.

Concept : LA DOUANCE	
Dimensions	Indicateurs
- Théorique	<ul style="list-style-type: none"> - Habiletés supérieures à la moyenne - Performance dans un domaine situant l'élève dans le top 10% parmi ses pairs
- Psychométrique	<ul style="list-style-type: none"> - Résultat supérieur à 120 lors d'un test de QI (Top 10% de la population)
- Scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - Saut de classe / Entrée précoce - Moyenne cumulative dans le top 10% parmi ses pairs. - Admission à un programme enrichi
- Mesures pédagogiques telles que proposées par Gagné et Renzulli	<ul style="list-style-type: none"> - Regroupement - Accélération - Enrichissement (densité, difficulté, profondeur, diversité)

Tableau 2. – Concept de douance : dimensions et indicateurs

2.2 Le concept d'expérience scolaire

Comme nous l'avons vu dans la problématique, la recherche en douance s'intéresse principalement aux difficultés psychologiques et scolaires des élèves doués. La problématique est alors abordée en termes de problèmes d'adaptation scolaire ou sociale : soit de l'élève atypique à l'école classique, soit de l'institution scolaire aux élèves différents. Pourtant, même si l'importance du contexte et de l'environnement n'est pas remise en cause, elle tend à effacer le pouvoir de l'individu sur sa propre histoire. Puisque contexte politique et contexte de recherche s'accordent pour considérer que la place de l'enfant évolue au sein de la société, on peut désormais le considérer comme un acteur pourvu de droits, de devoirs et, en partie, responsable de sa propre scolarité au sens où il la construit et l'interprète (Courtinat, 2017). Comme un individu dont la voix compte dans son expérience.

Plutôt que d'expliquer pourquoi certains élèves ne réussissent pas à l'école, certains chercheurs tentent de comprendre leur point de vue face à cet échec présumé. Adoptant une vision de l'école comme lieu d'apprentissage de savoirs et de socialisation, ils considèrent l'expérience scolaire comme une expérience triple : académique, sociale et individuelle. Ils cherchent à comprendre comment les élèves construisent et perçoivent leur expérience scolaire, notamment les élèves doués (Courtinat et Leonardis, 2010 ; Courtinat-Camps et Prêteur, 2012). Les chercheurs s'intéressent alors aux processus d'apprentissage des élèves dans une approche constructiviste, puis socioconstructiviste de « construction » des apprentissages.

Ce concept fait écho à l'importance de considérer le point de vue des élèves en éducation (Cook-Sather, 2002). Cette auteure insiste sur les avantages de prendre en compte la voix de l'enfant dans les recherches en éducation. Selon elle, la perspective des élèves permet d'interpréter leur expérience vécue à l'école. Le point de vue des élèves nous paraît donc nécessaire pour comprendre leur expérience scolaire puisqu'ils sont les premiers acteurs et producteurs de sens face à elle.

La recherche sur le point de vue des élèves semble donc permettre de mieux saisir l'importance de l'expérience scolaire des élèves afin qu'ils puissent guider le chercheur à comprendre les raisons de leurs réticences face à l'école, tout comme les avantages qu'ils en retirent.

L'élève est alors considéré comme participant pleinement à son expérience scolaire et cesse d'être un simple bénéficiaire.

C'est cette approche que nous proposons d'explorer dans ce mémoire, laquelle s'attache à découvrir le sens que le sujet « élève doué » donne à son expérience scolaire. Elle réfère aux savoirs, à l'école, aux relations sociales et au développement personnel de l'enfant. Inspirée des recherches de Dubet, Charlot et Rochex, l'utilisation du concept d'expérience scolaire est ici appréhendée comme le point de rencontre entre un contexte scolaire objectif (rendement, absentéisme, avance ou retard) et un contexte individuel subjectif (valeur accordée à l'école, parcours scolaire, rapport au savoir) (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012) . Pour ces auteurs, interroger l'expérience scolaire des élèves doués est légitime, car c'est le sens de la scolarité qui est en jeu.

Le concept d'expérience scolaire a été développé par François Dubet, sociologue français, à la fin des années 1990. Il s'inscrit dans une prise de conscience de l'intérêt de prendre en compte le point de vue des élèves en éducation. Il ancre ses travaux dans le développement d'une théorie de la socialisation scolaire produite dans le domaine de la sociologie de l'éducation issue des recherches de Dubet et Martuccelli (Dubet et Martuccelli, 1996). Cette approche sociologique, socioconstructiviste, qualitative et compréhensive suggère que les élèves construisent leur expérience à l'école. C'est ce que l'on appelle l'expérience scolaire. Elle se distingue des modèles institutionnels de socialisation et met en valeur l'autonomisation et la diversité de l'expérience (Barrère et al., 2008).

D'après cette théorie, les élèves sont acteurs, parties prenantes et non plus seuls spectateurs de l'éducation reçue et des savoirs transmis. Ainsi, la place de l'individu quant à ses processus de socialisation est majeure, ses perceptions et son expérience sont au cœur de la compréhension de celui-ci. L'expérience signifie plus que le vécu.

Le sujet est vu à la fois comme un acteur capable d'action et de réaction, et aussi comme capable de donner du sens à son parcours et à son expérience scolaire (Barrère et al., 2008).

Les élèves construisent donc de manière personnelle leur propre « expérience scolaire », tantôt en tant qu'acteurs purement académiques en lien avec la transmission des savoirs, tantôt en profitant de l'institution pour développer leurs propres apprentissages, en lien avec les sphères affectives, relationnelles et sociales. Corbett et Wilson (1995) appuient ces propos, soulignant que les apprentissages des élèves se construisent en fonction de leurs expériences et de la perception de leur environnement. Cela rend donc chaque expérience unique en fonction de plusieurs facteurs.

Selon Dubet (1994), chaque situation scolaire est une combinaison de trois logiques d'actions qui structurent le concept d'expérience scolaire : 1) l'intégration du sujet aux différents groupes d'appartenance ; 2) la stratégie ou la capacité de faire des choix personnels au sein du système (investissement scolaire et orientation) et 3) la subjectivation adolescente, c'est-à-dire la construction de soi.

Dans la première, l'élève définit et construit son appartenance à l'organisation scolaire et au groupe social qu'il fréquente : les jeunes. Dans la seconde, il construit de manière aussi stratégique que possible ses savoirs en fonction de ses intérêts scolaires et de ses désirs d'orientation. Enfin, la subjectivation permet à l'élève de se distancier de l'école et des autres pour se construire une identité singulière, une authenticité personnelle.

Ainsi, l'expérience scolaire serait la combinaison de ces trois logiques d'actions effectuée par l'élève lui-même. Les relations sociales, scolaires et individuelles étant au cœur de ce processus.

Pour Dubet (2003, p.7), le sens du cadre scolaire se construit indépendamment de la réussite aux études. Il estime que la notion d'expérience est le point de vue de l'individu. Pour lui, l'expérience scolaire c'est :

« Ce qui m'arrive et ce que j'en fais. L'expérience, c'est la capacité, pour les acteurs, à mobiliser des matériaux qui sont distribués socialement et ne leur sont pas propres, mais de faire quelque chose de singulier et de propre avec ce matériau, comme un musicien contraint par un code harmonique, mais qui invente malgré tout. »

Pour cet auteur et d'après ses études, le problème des élèves est moins d'apprendre le métier d'élève que de s'approprier le sens de ce qu'ils vivent à l'école. Cette remarque fait écho aux problèmes soulevés dans la problématique en ce qui a trait au besoin de sens particulièrement marqué chez les élèves doués.

Toutefois, les études conduites par Dubet n'accordent que très peu de place aux apprentissages au sein de l'expérience scolaire. Ainsi, Rochex remet en question Dubet sur la question du lien qu'il établit entre expérience scolaire et réussite. Pour lui, en effet, une relation existe entre une expérience scolaire positive et la réussite scolaire.

C'est ce vide que Bautier et Rochex (1998) ont voulu combler en proposant une nouvelle définition de l'expérience scolaire incluant la dimension du rapport aux savoirs, laquelle s'inscrit dans la lignée des travaux de Charlot (2005) (Bautier, Rochex, Bucheton, Leenhardt et Alexandre, 1998; Charlot, 2005; Rochex, 1998).

Cette définition de l'expérience scolaire, parce qu'elle inclut le rapport aux savoirs, nous paraît la plus intéressante pour parvenir à comprendre l'expérience scolaire et pour saisir toute la complexité des relations à l'école des élèves doués. Dans cette définition, les trois dimensions suivantes sont considérées : relation aux savoirs, relation aux autres, relation à soi-même. S'intéresser à l'expérience scolaire, c'est bien tenter de comprendre « le monde des élèves » selon les perceptions qu'ils en ont et le sens qu'ils y donnent. C'est partir du postulat que cette expérience est unique et individuelle, personnelle et sociale, construite et interprétée.

La définition que nous retenons est celle de Rochex qui considère l'expérience scolaire comme une expérience propre vécue par l'élève, où celui-ci interprète les interactions et les activités.

Dans une volonté de poursuite des travaux de Courtinat, ce cadre théorique permet de comprendre la réussite ou l'échec scolaire comme résultant des expériences des élèves, interprétées de manière subjective par les sujets en lien avec les rapports aux savoirs et aux apprentissages. Il s'agit donc de considérer, comme Dubet, les relations (école, groupe, individu), mais aussi les apprentissages (rapport aux savoirs, activités). Ainsi, cette approche nous permet d'inclure les activités d'apprentissage dispensées par l'école. Celles-ci peuvent donc être analysées comme faisant partie intégrante de l'expérience scolaire des adolescents.

Dans le cadre d'une recherche voulant décrire l'expérience scolaire singulière d'élèves doués, regroupés au sein d'un programme enrichi et incluant des activités d'enrichissement, cette définition du concept d'expérience scolaire nous apparaît pertinente.

Selon plusieurs études, l'expérience scolaire constitue un facteur clé dans la réussite des élèves et serait un prédicteur de décrochage scolaire (Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995). Puisque cette recherche cherche à décrire l'expérience scolaire des élèves doués et à les interroger sur leur réussite, c'est la définition de Rochex qui est retenue. Celui-ci considère en effet que l'expérience scolaire a une incidence sur la réussite des élèves. Si l'expérience scolaire des élèves est perçue comme positive, alors l'élève aura un sentiment de réussite.

Au contraire, si l'expérience scolaire est vécue comme négative, alors l'élève aura un sentiment d'échec (Rochex, 1998)

Contrairement à certaines études qui incluent la famille dans l'analyse de l'expérience scolaire, et bien que la pertinence de cette dimension soit tout à fait compréhensible, elle est ici exclue par choix, afin de ne se concentrer que sur l'expérience vécue à l'école et non en dehors. Ce choix nous amène à nous concentrer uniquement sur le sens donné par les élèves doués à leur expérience scolaire et non sur leur expérience éducative.

Les trois dimensions qui composent l'expérience scolaire ainsi que leurs indicateurs sont présentés dans le tableau 3.

Concept : L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE	
Dimensions	Indicateurs
<ul style="list-style-type: none"> - Parcours scolaire (stratégie) - Rapport aux savoirs 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrée précoce/Saut de classe - Redoublement - Moyenne scolaire - Retards/Absentéisme - Satisfaction du choix de programme - Sens donné aux apprentissages - Apprentissages retenus
<ul style="list-style-type: none"> - Parcours social (intégration) - Rapport aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Relation avec les membres de la classe - Relation avec les membres de l'école - Relation avec les enseignants - Amis - Activités sociales à l'école
<ul style="list-style-type: none"> - Parcours individuel (subjectivation) - Rapport à soi 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de réussite - Sens donné à l'école - Valeur accordée à l'école - Orientation et projet d'avenir

Tableau 3. – Concept de l'expérience scolaire : dimensions et indicateurs

2.3 Synthèse et questions de recherche spécifiques

Comme présenté précédemment, les élèves doués peuvent connaître une scolarité plutôt difficile malgré leur potentiel hors-norme. En tout cas, du point de vue académique. Toutefois, il semble exister un vide empirique en ce qui a trait à leur point de vue sur cette expérience scolaire. Sans ces données, cette expérience demeure jugée, par les éducateurs et non par les élèves, à la lumière du seul critère retenu : celui des résultats scolaires.

Pour obtenir une compréhension plus fine de l'expérience scolaire, des auteurs tels que Courtinat-Camps et Prêteur (2012) se sont intéressés à la diversité des expériences scolaires du secondaire pour étudier un éventuel lien entre résultats scolaires négatifs et expérience scolaire négative. Bien que l'apport majeur de cette étude réside dans la compréhension de l'expérience scolaire en fonction du sens donné par le sujet-élève, celle-ci s'est déroulée en France, dans un contexte social défavorisé. De plus, elle ne s'intéresse qu'à l'expérience scolaire des élèves de secondaire 5, doués ou non doués. Utilisant une méthodologie quantitative et s'intéressant aux liens entre expérience scolaire, cellule familiale et orientation, cette étude révèle quelques lacunes pour la recherche en douance en termes d'échantillonnage et nous permet de prendre appui sur les suggestions qu'elle soulève : poursuivre les recherches en utilisant des questionnaires à questions ouvertes, proposer des bilans de savoirs et faire usage d'entretiens semi-directifs lors des prochaines études. Cela afin d'approfondir le sens donné par les élèves plutôt que les résultats quantitatifs de leurs réponses.

D'autres études se sont spécifiquement intéressées à l'expérience scolaire des élèves doués. C'est le cas de Courtinat-Camps (2010) ou encore de Courtinat et Leonardis (2010). Ces études apportent une contribution non négligeable à la recherche. Que ce soit en termes de compréhension des différences de genres entre élèves doués et élèves douées ou encore entre différences des expériences scolaires en classes hétérogènes ou en classes homogènes.

Ces études, quantitatives et menées dans une quinzaine d'établissements publics et privés différents, n'avaient pas tant pour objectif de comprendre le point de vue des élèves et leur vécu que de mesurer leurs différences et leurs points communs.

De plus, dans le contexte de l'étude sur les expériences scolaires en contexte de classes hétérogènes ou en classes homogènes, celle-ci ne s'intéresse pas à des classes suivant un programme enrichi particulier mais bien à des classes suivant le programme régulier. Or, trois mesures pédagogiques principales sont répertoriées et encouragées dans la littérature internationale afin de favoriser le développement des élèves doués : l'accélération (saut de classe ou programme « condensé ») (1), l'enrichissement des contenus pédagogiques (2) et le regroupement en classes spéciales (3) (Heller, 2000).

À la lumière de ces informations, un vide empirique de connaissances semble être présent en termes d'études portant spécifiquement sur des élèves doués bénéficiant de ces trois mesures conjointement. C'est ce que cette recherche de maîtrise se propose de mener en s'intéressant au point de vue d'élèves doués quant à leur expérience scolaire, dans des classes homogènes d'élèves doués (3), regroupés dans un établissement public, et bénéficiant de mesures d'enrichissement pédagogique (2) dans un contexte de programme condensé (1). Ainsi, plusieurs questions spécifiques nous paraissent pertinentes à explorer dans ce contexte éducatif particulier et québécois.

Puisque la question générale de recherche est : *quelle est la perception des élèves doués, scolarisés en 2e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi dont ils bénéficient?* nous pouvons tenter de résoudre ce problème, en articulant deux questions spécifiques. La première question spécifique est de nature exploratoire et concerne l'expérience caractéristique des doués québécois. Clairement énoncée, elle s'articule ainsi : comment les élèves doués perçoivent-ils leur expérience scolaire concernant les mesures pédagogiques de regroupement, de mentorat et de condensation du programme enrichi dont ils bénéficient?

La deuxième question s'intéresse à la perception personnelle et psychologique que les élèves ont d'eux-mêmes au sein de ce programme enrichi. Elle cherche à décrire la perception des élèves quant à leur environnement scolaire. Clairement énoncée, elle s'articule ainsi : comment les élèves doués se perçoivent-ils personnellement, psychologiquement et scolairement par rapport au reste du groupe de doués?

Pour poursuivre les travaux de Courtinat, Leonardis et Prêteur, qui se sont intéressés aux contextes de scolarisation, à l'expérience scolaire et à l'estime de soi des enfants doués (Courtinat-Camps, 2010; Courtinat-Camps et Prêteur, 2012; Courtinat et Leonardis, 2010), notre étude porte également sur l'expérience scolaire, la perception de soi et la scolarisation. Elle s'en distingue par les contextes de scolarisation étudiés. Alors que ces chercheurs se sont intéressés à l'étude des doués en fonction de leur scolarisation dans des classes homogènes ou hétérogènes, l'objectif de ce mémoire est de décrire l'expérience scolaire d'élèves doués, scolarisés dans une classe homogène à l'intérieur d'un établissement public hétérogène. De plus, tandis que ces auteurs s'interrogent sur le lien existant entre le contexte de scolarisation et l'estime de soi des élèves, c'est la réussite des enfants doués qui est au cœur de cette recherche au moyen de mesures pédagogiques spécifiques : programme condensé et mesures d'enrichissement.

Pour résumer ce chapitre sur le cadre de référence, il est à retenir que nous utilisons pour cette recherche le modèle de la douance de Renzulli pour la dimension des habiletés naturelles supérieures à la moyenne et celui de Gagné (2010) pour le point de coupure psychométrique (10% = QI supérieur à 120) sans la condition de performance. Dans le cadre de ce projet de recherche, quatre dimensions de la douance sont retenues : la dimension psychométrique, théorique, scolaire et la dimension des mesures pédagogiques.

En ce qui a trait au concept d'expérience scolaire, celui-ci sera étudié selon l'approche de Rochex (1998) de laquelle nous retenons les dimensions suivantes : le parcours scolaire (rapport aux savoirs), le parcours social (rapport aux autres) et le parcours individuel (rapport à soi).

Le modèle de la synthèse des analyses des concepts de douance et de l'expérience scolaire est présenté à la figure suivante.

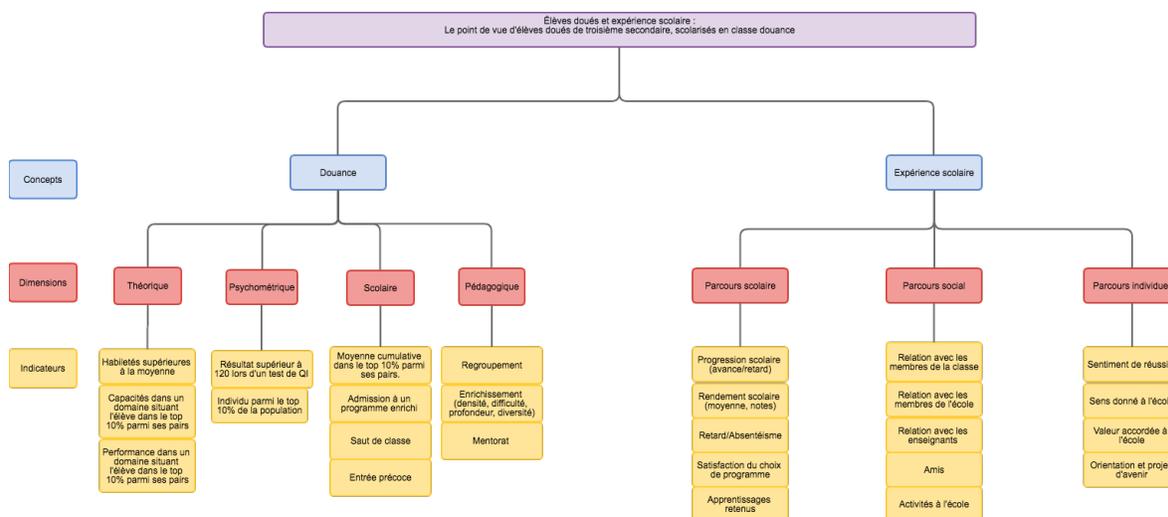


Figure 6. – Carte conceptuelle, dimensions et indicateurs

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans les chapitres précédents, nous avons abordé la problématique des élèves doués, leurs besoins particuliers et les facteurs qui soutiennent leur réussite, tels que les programmes enrichis. Ensuite, nous avons cherché à clarifier le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit cette recherche et qui vise à répondre à la question suivante : « Quelle est la perception des élèves doués, scolarisés au 2e cycle du secondaire, concernant le programme de douance dont ils bénéficient ? ». Ainsi, les concepts de douance et d'expérience scolaire ont été explicités à la lumière de différentes définitions, telles que celles de Renzuli et Gagné pour la douance ou Dubet et Rochex pour l'expérience scolaire.

L'objectif de cette recherche est de décrire la perception des élèves doués, du 2e cycle du secondaire, à propos du programme de douance dont ils bénéficient selon deux dimensions : l'une académique et l'autre individuelle. Deux questions spécifiques découlent de ces perspectives. La première s'intéresse au vécu académique de ces élèves : comment les élèves doués perçoivent-ils leur expérience scolaire académique concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement reçu au sein du programme enrichi dont ils bénéficient?

La seconde approfondit l'analyse personnelle des doués de leur expérience en tant qu'individus au sein de cette classe : comment les élèves doués se perçoivent-ils personnellement, psychologiquement et scolairement par rapport au reste du groupe de doués ?

Pour répondre à ces questions, il importe d'élaborer une méthodologie cohérente au problème, au cadre conceptuel et aux questions générales et spécifiques. C'est la raison pour laquelle ce chapitre se divise en cinq parties, afin de présenter l'ensemble des choix méthodologiques qui sont effectués pour mener à bien cette recherche et répondre aux questions soulevées.

En premier lieu, nous présentons l'approche méthodologique de la recherche eue égard aux questions posées. Cela nous permet de rendre compte de la posture épistémologique dans laquelle s'inscrit cette étude et d'identifier le type de méthodes utilisées qui en découlent. Dans la seconde partie, nous faisons état de l'échantillonnage effectué afin de justifier la sélection des participants à l'étude.

Nous précisons également l'identification de la population cible, la population accessible et l'échantillon retenu. Une justification de ces choix par rapport au phénomène étudié et aux visées descriptives et compréhensives de cette recherche est élaborée.

Nous expliquons ensuite le déroulement de la recherche dans la troisième partie. C'est l'occasion de définir dans quel contexte et de quelle manière cette recherche est faite. La quatrième partie est une présentation des méthodes de collecte de données ainsi que de la méthode d'analyse des données retenues. Nous y détaillons les instruments utilisés pour récolter les données.

Enfin, dans la cinquième et dernière partie, la synthèse résume les choix effectués en ce qui a trait à l'approche, à l'échantillonnage, au déroulement de la recherche et à la collecte et l'analyse des données. Cette synthèse permet ultimement une transition vers l'analyse des résultats qui sera développée au chapitre suivant.

3.1 L'approche méthodologique de la recherche

Sur le plan épistémologique, en optant pour un paradigme interprétatif, cette recherche se situe dans la continuité des études actuelles en éducation. D'après Fortin et Gagnon (2016), cette posture épistémologique considère que la réalité sociale est multiple, qu'elle se construit à partir de perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps. « La connaissance est acquise à travers la subjectivité. Ce que l'on connaît n'est pas une réalité en soi, mais la représentation que l'on se fait des phénomènes perçus » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28). C'est la compréhension de la signification que les individus accordent à leurs propres expériences qui intéresse ici la démarche du chercheur.

Puisque nous cherchons à comprendre « la vision personnelle » des élèves sur une problématique donnée, saisir leur point de vue sur leur expérience scolaire est au cœur de la démarche de recherche. Cela rejoint bien le paradigme interprétatif dans la compréhension non pas d'une seule réalité possible, mais dans la perspective de plusieurs réalités subjectives. On est bien dans la compréhension de l'interprétation, par les élèves, de leur réalité propre à un moment donné. En recherche qualitative, l'interprétation de la réalité est le résultat de significations construites par les personnes et attribuées à un contexte particulier. Ainsi, la compréhension du phénomène étudié est possible grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

C'est en effet en raison de croyances et de postulats philosophiques que cette étude rejoint le paradigme interprétatif. Cette recherche s'intéressant au point de vue des élèves doués, ce paradigme, qui « se fonde sur le postulat que la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit sur les perceptions individuelles (...) » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 28), nous apparaît judicieux à adopter pour les objectifs à atteindre dans notre description des perceptions des élèves doués.

L'objectif principal de notre étude vise à documenter l'expérience scolaire vécue par les élèves doués, en 2e cycle du secondaire, scolarisés et regroupés dans une classe de douance. Les objectifs spécifiques, quant à eux, sont de comprendre le point de vue des élèves sur leur expérience académique et leur expérience individuelle au sein de cette classe.

Cette recherche ne peut donc être menée qu'en explorant le vécu des élèves et en tentant de comprendre leur expérience et leur interprétation de cette réalité.

Dès lors, il nous faut avoir accès à leur expérience subjective, afin de mieux comprendre leur réalité d'élèves doués en classe enrichie et leur interprétation de leur expérience scolaire.

Sur le plan méthodologique, cette recherche se situe donc dans une approche qualitative. En effet, dans la continuité du choix de comprendre la réalité des élèves plutôt que de l'expliquer, il nous apparaît plus judicieux d'utiliser une méthodologie qualitative, afin d'utiliser les instruments de collecte qui s'y rattachent et qui permettent de saisir le sens donné aux phénomènes par les participants.

En cohérence avec notre démarche de compréhension de l'expérience scolaire des élèves doués, selon leur point de vue, et de nos questions de recherche qui mettent l'accent sur l'expérience vécue, le type de recherche qualitative adopté dans le cadre de ce travail s'inspire de l'étude phénoménologique (sans nécessairement rencontrer tous les critères de ce type de recherche) dans le sens où nous cherchons à comprendre le phénomène du point de vue des personnes qui en font l'expérience, en cherchant à extraire, décrire et à comprendre la signification de l'expérience telle que vécue par les élèves à l'étude.

3.2 L'échantillonnage de la recherche

L'échantillonnage consiste à sélectionner un groupe de personnes, appelé « échantillon », qui est une portion de la population dite « accessible » pour représenter la population « cible » (Fortin et Gagnon, 2010). La première étape du processus d'échantillonnage consiste donc à préciser la population cible de l'étude. Cela est possible en établissant les critères de sélection des éléments qui la composent.

Cette recherche a pour population cible des élèves doués. En ce qui a trait à la notion de douance, est considéré comme un élève doué tout participant ayant obtenu un bilan psychologique, auprès d'un psychologue ou d'un neuropsychologue, qui indique une douance.

Malgré les limites de cette condition, elle est retenue en raison du caractère consensuel observé dans d'autres recherches internationales en douance.

De plus, pour être admissibles dans le cadre de cette étude, les élèves doués choisis doivent être scolarisés en 2e cycle du secondaire (secondaire 3, 4 ou 5). Ajoutons qu'ils doivent avoir été scolarisés dans une classe de regroupement « douance », sans interruption ni changement de classe, depuis leur secondaire 1. Cette classe de regroupement « douance » doit participer à un programme enrichi de douance. En ce qui a trait à la notion de programme enrichi de douance, est considéré comme un programme enrichi tout programme permettant de réunir les trois conditions suivantes, telles que mises en valeur par Gagné et Renzulli : le regroupement, l'enrichissement et l'accélération.

À une échelle mondiale, l'ensemble de la population cible ne peut être atteint. C'est la raison pour laquelle l'échantillon de l'étude est choisi parmi une population accessible. Celle-ci représente la portion de la population cible que l'on peut atteindre. Dans le cas spécifique de cette étude, la population accessible pour cette recherche est sélectionnée parmi les élèves d'une école secondaire de Montréal. C'est l'unique école secondaire publique du Québec ayant implanté un programme enrichi en douance répondant aux critères définis plus haut. C'est la raison pour laquelle notre choix se porte spécifiquement sur cette école.

L'âge des élèves doués au sein de cette école varie entre 10 et 16 ans. Toutefois, puisqu'il s'agit d'une étude qui vise à comprendre le vécu et le ressenti, les élèves doivent pouvoir être en mesure d'exprimer avec précision leur expérience. C'est la raison pour laquelle notre attention se porte sur les élèves de 2^e cycle du secondaire, soit les classes de troisième, quatrième et cinquième secondaire, jugés plus matures et plus avancés dans leur processus scolaire pour permettre l'atteinte de données significatives.

Cette école offre l'accès à la population cible de cette étude grâce à un lien de confiance établi par un partenariat professionnel avec l'Université de Montréal.

Ce partenariat consiste à fournir à certaines classes du programme douance de cette école des conférenciers (sec 2, sec 3, sec 4, sec 5) et des mentors (sec 3, sec 4). Ce partenariat est établi depuis janvier 2016 avec le Projet SEUR (Sensibilisation aux études universitaires et à la recherche) de l'Université de Montréal dont l'auteure de ce mémoire assure la coordination du volet douance.

Pour mieux illustrer le procédé d'échantillonnage effectué ; la figure ci-dessous a été élaborée.

Echantillonnage de la recherche



Figure 7. – Échantillonnage de la recherche

Ainsi, dans le cas de cette étude et en adéquation avec l'approche qualitative retenue, il s'agit d'un échantillonnage non probabiliste, c'est-à-dire, par choix raisonné. Le but étant que les données recueillies soient représentatives du phénomène à l'étude. Le choix des sujets y est effectué consciemment en fonction des caractères typiques de ceux-ci. L'accent est mis avant tout sur les caractéristiques des personnes (douance), leur expérience (programme enrichi de douance), le milieu dans lequel elles évoluent (école secondaire publique) et leurs expériences personnelles (combinaisons de facteurs menant à une expérience scolaire atypique).

L'échantillonnage par choix raisonné, ou intentionnel, est souvent utilisé par les chercheurs en recherche qualitative pour sélectionner des personnes ou des activités dont ils espèrent obtenir des données informatives riches et significatives (Fortin et Gagnon, 2010). D'après ces auteurs, l'échantillonnage par choix raisonné demeure une stratégie privilégiée lors d'études de type phénoménologique, puisque l'on cherche à comprendre le sens d'un phénomène précis et l'expérience vécue par les personnes touchées par celui-ci.

On comprend donc ici pourquoi le choix des participants est fait en fonction de la compréhension du problème de recherche que l'on s'attache à mieux comprendre. Notre but étant de décrire et de comprendre l'expérience scolaire des élèves doués scolarisés en classe « douance » et participant à un programme enrichi de douance, l'échantillon se compose donc d'élèves doués, scolarisés dans une classe « douance », qui propose un programme enrichi à ces élèves.

Parmi cette population, ce sont plus spécifiquement ceux susceptibles de présenter une évaluation de douance qui sont sélectionnés, puisqu'il s'agit d'un critère d'inclusion pour la présente étude pour des raisons de cohérence interne de la recherche observée dans d'autres recherches dans le domaine à l'international. Ces élèves doués pouvant néanmoins avoir intégré la classe douance selon deux critères de sélection, il est donc nécessaire de préciser ceux retenus pour l'étude. Ainsi, l'un des critères d'admission à ce programme enrichi en douance est d'avoir en sa possession une évaluation de douance. Sinon, l'élève doit s'être classé dans le top 10% académique lors de la passation d'un test d'admission, proposé par l'école, pour intégrer ce programme.

Pour conclure, on peut donc résumer notre échantillonnage aux cinq critères de sélection suivants : des élèves doués montréalais, ayant reçu une évaluation de douance, scolarisés au secondaire, dans une classe « douance », et participant à un programme enrichi.

En ce qui concerne la taille de l'échantillon, celui-ci est estimé entre 6 à 12 sujets, sélectionnés à parité égale entre filles et garçons. Ces nombres ne sont pas fixes, puisqu'en recherche qualitative, c'est la saturation des données qui fixe la limite du nombre de participants (Fortin et al., 2016). C'est-à-dire quand les données recueillies n'apportent plus de nouvelles informations et qu'il y a redondance dans les propos collectés. Cet échantillon est donc une prévision, et sera adapté en fonction des données obtenues au cours de la collecte.

L'échantillon de cette recherche ayant été délimité et explicité, nous pouvons présenter le déroulement de cette recherche dont nous définissons les étapes et les outils mis en œuvre.

3.3 Le déroulement de la recherche

L'objectif de cette étude est de décrire la perception qu'ont les élèves doués du 2^e cycle du secondaire à propos du programme de douance dont ils bénéficient, tant en termes académiques qu'en termes individuels. Cela dans le but de mieux comprendre leur expérience scolaire. Pour ce faire, une collecte empirique des données a été nécessaire. C'est la raison pour laquelle une recherche sur le terrain a eu lieu à l'hiver 2019.

La première étape de la recherche consistait à sélectionner les participants. L'école participante compte cinq classes « douance » au secondaire. Une classe « douance » par niveau, soit environ 125 élèves doués scolarisés pour l'ensemble de ces classes « douance ». Il existe une classe « douance » en secondaire 1, une classe « douance » en secondaire 2, une classe « douance » en secondaire 3, etc.

Puisque nous nous intéressons spécifiquement au 2^e cycle du secondaire, ce sont les trois classes appartenant à ce cycle qui ont été prévenues du déroulement de la recherche.

Ainsi, une allocution de 15 minutes a eu lieu dans chacune des trois classes « douance » du 2^e cycle du secondaire (secondaire 3, 4 et 5 – 75 élèves) lors du mois de février 2019.

Cette présentation avait pour objectif de présenter la recherche. C'était l'occasion d'expliquer les objectifs, le déroulement et les instruments, de spécifier les critères d'admissibilité et d'expliquer le consentement libre et éclairé. Ceux qui remplissaient les critères d'admissibilité et qui étaient intéressés à participer à la recherche pouvaient écrire leur nom et leurs coordonnées sur un formulaire distribué en classe pendant l'allocution. Ils ont ensuite été contactés par l'étudiante-chercheuse lorsque les critères d'admissibilité avaient été vérifiés auprès de la direction.

En parallèle, les élèves doués de troisième, quatrième et cinquième secondaire de l'école secondaire participante, ayant présenté une évaluation en douance à l'école et scolarisés en classe « douance », ont été identifiés par la direction. Pour des raisons liées au consentement, les noms des élèves âgés de 14 ans et plus au 1^{er} septembre nous ont été communiqués avant le début de la collecte et un formulaire de consentement, à signer et à faire signer par leurs parents, leur a été remis en main propre pour les inviter à participer à la recherche.

À partir du 1^{er} mars 2019, les documents permettant d'obtenir les récits de vie (premier outil de collecte de données) ont été distribués aux participants volontaires. Ils ont eu une semaine pour réfléchir à la consigne suivante : « Que souhaiteriez-vous partager de votre expérience scolaire depuis votre entrée en classe « douance » en secondaire 1 ? ». Dans la deuxième semaine de mars 2019, les participants ont été invités à répondre à cette consigne lors d'une séance de 45 minutes, à l'école, sur l'heure du dîner. La consigne pouvait être développée par écrit ou au moyen d'une carte conceptuelle. Cette deuxième option facultative a été proposée afin de ne pas rendre cet exercice difficile pour les élèves doués participants qui présenteraient un trouble d'apprentissage (Bert, 2003).

Au même moment, un prétest de l'entrevue semi-dirigée utilisée pour la collecte des données, a été conduit auprès d'un des participants sur la base du volontariat. Celui-ci n'a pas été inclus dans l'échantillon final et les données récoltées n'ont pas été analysées.

Une fois le prétest mené et les ajustements nécessaires effectués nous pouvions envisager de commencer les entrevues semi-dirigées.

À partir de la deuxième semaine de mars 2019, une entrevue semi-dirigée (deuxième outil de collecte de données) de 45 minutes a été effectuée auprès de chaque élève participant. Elle a eu lieu à l'école, dans un bureau administratif (situé au rez-de-chaussée et isolé du bruit) et a été effectuée le midi, entre 12h30 et 13h15, après le repas des élèves. L'entrevue a été divisée en deux parties de 20 à 25 minutes chacune.

La première partie de l'entrevue visait à documenter l'expérience scolaire, en termes académiques, telle que vécue par les élèves. Le rapport aux savoirs, l'évaluation des mesures particulières d'enrichissement pédagogique (études indépendantes, mentorat et conférences), les notions de groupe-classe, de regroupement et d'accélération étaient au cœur de cette première partie. La seconde partie de l'entrevue avait pour objectif de nous permettre de mieux comprendre l'expérience scolaire depuis le début du secondaire, en termes individuels, telle qu'interprétée par les élèves. Ainsi, les notions de rapport aux autres et de perception de soi (réussite, sens, valeurs, orientation) constituaient les pierres angulaires de cette deuxième partie.

Dans le but de compléter les données recueillies au cours des récits de vie (expérience perçue) et des entrevues (expérience partagée), une discussion de groupe de 45 minutes a été effectuée durant la dernière semaine de mars 2019 (expérience coconstruite). Elle a été effectuée en présence de tous les participants à l'étude. Comme les entrevues, elle a eu lieu à l'école, dans la bibliothèque (située au dernier étage, privatisée et isolée du bruit), et a été effectuée un midi, de 12h30 à 13h15 après le repas des élèves. Elle avait pour but de compléter les données recueillies pour chaque participant lors des récits de vie et des entrevues. De plus, cela a été l'occasion de cerner les points d'accord et de différends sur l'expérience scolaire en classe « douance » de ces élèves.

Contrairement à la vision spécifique de l'expérience scolaire obtenue à l'aide des deux autres instruments de collecte, ce troisième instrument nous permettait d'obtenir une compréhension plus globale de l'expérience scolaire des élèves doués. Cette étape nous semblait nécessaire pour éviter de relater des cas uniques et isolés sans lien entre eux, mais bien d'analyser un phénomène commun à plusieurs participants avec ce que cela revêt de concordance.

Pour ce faire, il était important de mieux comprendre les expériences scolaires vécues positivement et négativement et les raisons de cette interprétation.

Cette triple collecte de données, à un seul moment dans le temps, s'est achevée au 31 mars 2019. Les différentes étapes du déroulement de la collecte des données sont présentées dans la figure ci-dessous.

Tâche	Février 2019				Mars 2019				
	Semaine 1	Semaine 2	Semaine 3	Semaine 4	Semaine 5	Semaine 6	Semaine 7	Semaine 8	Semaine 9
Echantillonnage	Sélection des participants								
Pré-test				Pré-test entrevue					
(1) Récit de vie					Récits de vie	★ Récits de vie rédigés			
(2) Entrevues individuelles						Entrevues des participants	★ Entrevues réalisées		
(3) Discussion de groupe							Discussion de groupe	★ Discussion effectuée	

Figure 8. – Planification de la collecte des données de la recherche

Après avoir brièvement introduit les outils de collecte de données nécessaires utilisés pour mener cette recherche (récit de vie, entrevue semi-dirigée et discussion de groupe), il convient d'approfondir la justification de leur choix à la lumière de l'objet d'étude. C'est le propos de la section suivante, qui présente les outils de collecte des données et la méthode d'analyse de ces dernières.

3.4 Les outils de collecte de données et la méthode d'analyse

Les outils de collecte mentionnés dans la section précédente ont pour but de faciliter la compréhension de l'expérience scolaire des élèves doués et de permettre d'obtenir les données empiriques qui visent à répondre aux questions spécifiques de recherche :

1. Comment les élèves doués perçoivent-ils leur expérience scolaire académique concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement du programme enrichi dont ils bénéficient?
2. Comment les élèves doués se perçoivent-ils personnellement, psychologiquement et scolairement par rapport au reste du groupe de doués?

Tel que le précisent Fortin et Gagnon (2016, p.366), « la collecte et l'analyse des données, dans la recherche de type phénoménologique, a pour but de mettre en évidence les énoncés significatifs et de dégager des unités de sens ainsi que l'essence de l'expérience ». Dans une visée de triangulation, nous avons opté donc pour une méthode de vérification des données en utilisant plusieurs méthodes (Fortin et al., 2016).

Compte tenu du temps et des ressources limités pour cette recherche, notre choix s'est porté sur trois outils, jugés les plus pertinents pour répondre à nos questions de recherche : 1) le récit de vie, 2) l'entrevue semi-dirigée, et 3) la discussion de groupe. Bien que ne provenant que d'une même source (les élèves), ils permettent aux élèves de pouvoir relater leur expérience scolaire de trois façons et dans trois contextes différents : 1) seuls, de manière individuelle, à l'écrit (récits de vie), 2) seuls, de manière individuelle, à l'oral (entrevues semi-dirigées), 3) à plusieurs, en groupe, à l'oral (discussion de groupe).

En procédant ainsi, nous espérons amasser un ensemble de données nous permettant de décrire le plus justement possible l'expérience scolaire des élèves et en extraire le sens qu'ils y accordent.

3.4.1 Le récit de vie

Le premier outil de collecte de données pour cette recherche est le récit de vie. C'est le premier instrument qui a été utilisé, suivi par des entretiens semi-dirigés, puis une discussion de groupe.

La volonté de l'auteure s'oriente dans cet ordre afin de recueillir le point de vue de l'élève à trois niveaux distincts : relater son expérience intime et personnelle selon son point de vue (récit de vie), exprimer et partager à autrui son opinion sur sa propre expérience (entretien semi-dirigé), confronter et modéliser son expérience à celle des autres (discussion de groupe).

Par ce processus de partage de l'expérience scolaire en trois étapes, du contexte le plus personnel au plus collectif, l'intention est de saisir la multiplicité des points de vue du participant sur son expérience, selon le contexte dans lequel il est interrogé.

En procédant ainsi, on espère pouvoir cerner les points sur lesquels il y a accord ou désaccord entre les participants et indiquer l'évolution des points de vue des participants durant la collecte des données.

Comme le souligne Pruvost (2010), le récit de vie est utilisé en sociologie pour saisir le sens que le participant attribue à son expérience. Cette méthode permet de faire émerger le sens que les acteurs accordent à leurs expériences au moyen d'une capacité réflexive menée individuellement et sans interaction, donc sans influence, avec autrui. Toutefois, Chaxel, Fiorelli et Moiti-Maizi (2014) vont plus loin en y ajoutant la composante de « carte conceptuelle » comme l'une des techniques permettant aux participants de relater leur expérience dans un récit de vie.

En tant qu'alternative facultative au récit de vie écrit, cette technique nous est apparue comme étant pertinente à plusieurs égards : tout d'abord, l'originalité et la créativité nécessaires pour élaborer une telle carte semblent en accord avec les caractéristiques des élèves doués, considérés comme curieux, originaux et créatifs. En offrant ainsi une technique différente, nous espérons avoir suscité leur créativité pour relater leur expérience de la manière la plus complète qui soit.

De plus, l'inconvénient du récit de vie traditionnel, écrit, est qu'il peut être un obstacle au partage de son expérience en raison de son aspect tapuscrit. Sachant que les doués peuvent avoir un trouble de l'apprentissage (Tordjman, 2010), même si l'on ignore dans quelle proportion, cette technique nous semblait une bonne alternative possible pour les doués qui seraient plus à l'aise de relater leur expérience à l'écrit de cette manière.

Comme précisé plus haut, les documents permettant d'obtenir les récits de vie ont été distribués à tous les participants volontaires à partir du mois de mars 2019. Ils avaient une semaine pour réfléchir à la consigne suivante : « Que souhaiteriez-vous partager de votre expérience scolaire depuis votre entrée en classe « douance » en secondaire 1 ? ». Dans la deuxième semaine de mars 2019, les participants étaient invités à répondre à cette consigne lors d'une séance de 45 minutes, à l'école, sur l'heure du dîner.

Puisque cette recherche s'intéresse particulièrement à l'expérience scolaire vécue au secondaire dans un contexte de regroupement, d'accélération et d'enrichissement, la question guidant le récit de vie est la suivante :

« Que souhaiteriez-vous partager de votre expérience scolaire depuis votre entrée en classe « douance » en secondaire 1 ? ». Cette question, volontairement générale et ouverte, a pour but de permettre aux participants de partager spontanément les éléments de leur expérience scolaire qui leur semblent les plus importants. Que ce soit des éléments personnels, scolaires, amicaux, interpersonnels, parascolaires etc. Le tout sans trop les circonscrire aux dimensions préétablies par la recension des écrits. Ainsi, puisque cette recherche s'intéresse particulièrement aux dimensions du parcours scolaire, social et individuel de l'expérience scolaire, une question ouverte permet de mieux comprendre quelles sont les dimensions de l'expérience scolaire des élèves doués qui semblent naturellement émergées et être les plus importantes pour eux. Par la suite, l'entrevue semi-dirigée a permis d'affiner la compréhension des dimensions évoquées dans le récit de vie ou au contraire d'aborder des dimensions absentes de celui-ci.

Bien que l'expérience depuis le primaire soit intéressante, elle nous semblait moins pertinente que l'expérience depuis le secondaire, compte tenu du contexte atypique dans lequel les participants sont scolarisés depuis leur entrée au secondaire (regroupement, accélération, enrichissement). Il n'y avait pas de nombre de page imposé. La seule limite fixée était temporelle : réaliser le récit de vie en 45 minutes.

3.4.2 Les entrevues semi-dirigées

Le second outil de collecte de données pour cette recherche est l'entrevue. Dans le cadre de cette recherche, les entrevues sont au service de l'opérationnalisation des objectifs spécifiques de l'étude. D'après Fortin et Gagnon (2016), l'entrevue permet de recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un phénomène vécu par les participants, conformément à l'intention du chercheur. Notre choix de conduire des entrevues semi-dirigées se justifie par la volonté de comprendre le point de vue des élèves tout en permettant de recueillir des données dites valides puisque provenant directement des participants (Lessard-Hébert *et al.*, 1995).

Cette technique de collecte des données est fondamentale, puisqu'elle rend possible l'établissement d'un contact verbal entre les participants et le chercheur, qui fournit des données permettant de répondre aux objectifs de recherche (Fortin et Gagnon, 2016; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Lors d'une entrevue semi-dirigée, ce sont des questions ouvertes que l'on pose. Elles permettent de laisser libre-cours au participant sur la manière et l'ordre dont il souhaite traiter la question.

Dans le cas de cette recherche, un canevas d'entrevue semi-dirigée est établi en se basant sur les questions générales, spécifiques et les dimensions des concepts à l'étude. Cela est fait dans le but de s'assurer de collecter les données nécessaires pour répondre aux questions soulevées.

Par son caractère semi-structuré, l'entrevue semi-dirigée permet de s'assurer, par la vérification de la liste des sujets à aborder, que les dimensions retenues des concepts sont effectivement abordées et traitées pendant l'entrevue. Si tel n'est pas le cas, le chercheur peut alors guider le participant au moyen de sous-questions.

Ainsi les entrevues seront conduites de manière à aborder les dimensions de la douance (théorique, psychométrique, scolaire et pédagogique) et de l'expérience scolaire (rapport aux savoirs, aux autres, à soi), telles qu'évoquées en détail au chapitre deux.

Les entrevues, d'une durée de 45 minutes, ont été menées pendant la deuxième quinzaine du mois de mars 2019. Elles ont été enregistrées, avec l'accord préalable des participants, au moyen d'un dictaphone et d'un cellulaire, afin de prévenir le mauvais fonctionnement de l'un ou l'autre de ces appareils.

Cette méthode de collecte des données nous permet de répondre à notre question générale concernant le point de vue des élèves doués quant à leur expérience scolaire et de comprendre plus spécifiquement les dimensions académiques et individuelles de cette expérience atypique.

Finalement, les entrevues auprès des élèves permettent d'accéder à la perception de ces derniers sur leur expérience scolaire et d'en expliciter verbalement le sens.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisis cette méthode. Toutefois, celle-ci devait être complétée par des discussions de groupe afin de traiter notre objet d'étude de la manière la plus globale et complète possible.

3.4.3 Les discussions de groupe

Le troisième et dernier outil de collecte de données pour cette recherche est la discussion de groupe. D'après Fortin et Gagnon (2016, p.430), « le groupe de discussion est une technique d'entrevue qui réunit un petit groupe de participants dans le cadre d'une discussion orientée sur un sujet particulier ».

Cette méthode a été retenue pour cette recherche, afin de compléter le point de vue individuel des élèves qui a été recueilli à l'oral en entrevues semi-dirigées. Les interroger en groupe sur leur expérience scolaire pouvait permettre des interactions différentes que lors de l'entrevue à huis clos entre l'étudiante-chercheuse et le participant. La discussion, le partage et les réflexions sont susceptibles de révéler des facettes de l'expérience scolaire que les individus omettent dans l'entrevue semi-dirigée, plus axée sur le vécu personnel que le vécu en tant que groupe-classe. Cela nous paraissait pertinent pour étudier les dimensions de rapport aux savoirs et de rapport aux autres liées à l'expérience scolaire.

Ce groupe de discussion a été animé une seule fois, à la toute fin de la collecte des données. Ce choix est conscient et visait à ne pas influencer les données partagées individuellement par les participants. Le but de cette discussion était d'examiner en détail leurs opinions et leurs réactions face aux perceptions des autres participants. En partageant ainsi leurs idées et leurs perceptions entre pairs, les participants permettaient à l'auteure de varier, de diversifier et d'approfondir le contenu des données recueillies préalablement en entrevues individuelles.

Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2010), le groupe de discussion doit être suffisamment grand pour permettre l'échange constructif d'expériences, mais suffisamment petit pour permettre à chacun de s'exprimer. De plus, le choix des participants doit s'effectuer sur le critère suivant : qu'ils partagent des caractéristiques sur une expérience commune face au phénomène étudié. Notre étude s'intéressant aux élèves doués, d'une même classe de « douance », nous estimons que ce critère du partage d'une expérience commune est validé.

D'après la littérature, on accueille entre 6 et 10 membres par groupe de discussion. Puisqu'il s'agit précisément de l'échantillon visé par cette étude, cette méthode nous apparaît donc pertinente et appropriée pour répondre aux questions de notre objet d'étude.

Comme pour les entrevues, la durée du groupe de discussion était de 45 minutes. Celui-ci a été enregistré, avec l'accord préalable des participants, au moyen d'un dictaphone et d'un cellulaire, afin de prévenir le mauvais fonctionnement de l'un ou l'autre des appareils.

3.4.4 La méthode d'analyse des données

En cohérence avec l'étude descriptive que nous menons, et après avoir enregistré et retranscrit les données, nous organisons et analysons nos données dans la perspective d'en extraire le sens attribué par les élèves à leur expérience scolaire. Afin de dégager le sens de nos données, notre analyse des données de recherche s'appuie sur une analyse du contenu. La stratégie adoptée est celle de la révision de texte qui vise « l'interprétation de segments de texte qui revêtent une signification particulière dans le contexte de l'étude » (Fortin et Gagnon, 2016, p.360). Cette approche est utilisée en phénoménologie et c'est la raison pour laquelle nous nous en inspirons.

De manière plus précise, et toujours en raison du caractère phénoménologique de notre étude, la méthode spécifique d'analyse des données retenue est la méthode de Colaizzi (1978) puisqu'elle permet l'analyse et l'obtention de l'essence des phénomènes tels qu'ils émergent chez les participants. Ainsi, les textes de chaque récit de vie ont été retranscrits dans le logiciel QDA Miner afin d'en permettre l'analyse qualitative.

La même démarche a été effectuée avec les enregistrements des entrevues et de la discussion de groupe après les avoir retranscrits par écrit. Les verbatims ainsi obtenus ont pu être analysés avec les récits de vie à l'aide du logiciel.

Ainsi, cette démarche sous-entend une lecture en profondeur des données obtenues. C'est la phase d'immersion dans le corpus de données. Par la suite, il faut nommer les unités de sens repérées dans le corpus et les regrouper par thèmes. C'est le moment de catégoriser les données jugées pertinentes pour répondre à nos questions. Elles sont alors « codées », c'est-à-dire étiquetées, en fonction des dimensions étudiées pendant la collecte.

En procédant ainsi, on attribue des codes à des segments de texte, en rapport avec les dimensions à l'étude avant de les regrouper par catégories, puis par thèmes. Un codage mixte a été effectué afin de situer les catégories abordées, tout en laissant une ouverture à la modification, au retrait ou encore à l'ajout de catégories émergentes permettant de préciser l'analyse (Van der Maren, 1996).

Une fois que ces thèmes ont émergé des données, une éventuelle modélisation au sujet de l'expérience scolaire des élèves doués scolarisés en classe douance a pu être élaborée.

Après cette première phase d'analyse des données, et après que les unités de sens aient été codées et regroupées par catégories puis par thèmes généraux, une synthèse a été établie en triant les données et en établissant des relations entre elles (Paillé et Mucchielli, 2016). Pour ce faire, des liens entre les codes et les sous-codes ont été développés. Ces relations peuvent être d'ordre hiérarchique, temporel, de ressemblance ou de causalité (Huberman et Miles, 2003).

La figure ci-dessous permet de conclure cette section en offrant un aperçu global des méthodes d'analyse des données utilisées pour cette recherche et permet une transition vers la synthèse de la méthodologie de cette recherche. Cette synthèse est développée dans la section suivante.

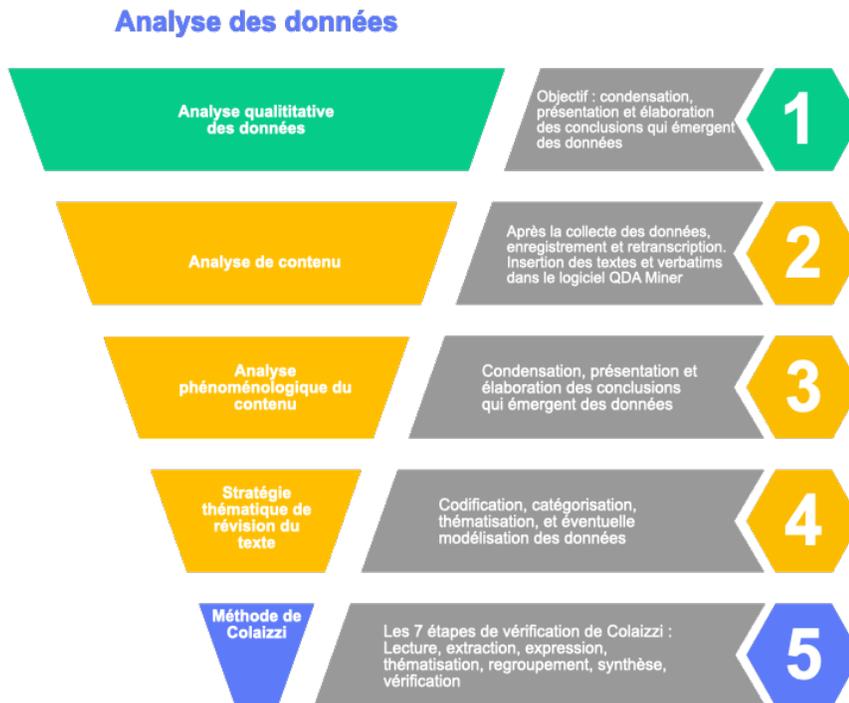


Figure 9. – Analyse des données

3.5 Considérations éthiques de la recherche

Afin de se conformer aux normes éthiques inhérentes à toute recherche, un certificat a été demandé au près du Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPÉR) de l'Université de Montréal à l'été 2018. Afin de l'obtenir, plusieurs aspects importants ont été précisés et assurés aux participants : la participation volontaire, le consentement libre et éclairé, le droit de retrait en tout temps et sans justification, la confidentialité, la protection des données, les risques, les inconvénients et enfin les avantages liés à la participation à cette recherche. Le formulaire placé en annexe 4 (page xxiii) décrit en détail les dimensions éthiques dans lesquelles s'inscrit cette recherche.

Après l'obtention de l'accord de la direction d'établissement, nous avons informé par écrit les parents des classes dont sont issus les participants, ainsi que les élèves des dites classes à propos du projet de recherche. Les élèves de 14 ans et plus au 1^{er} septembre 2018 qui se sont portés volontaires pour la recherche se sont vu remettre un formulaire d'information et de consentement. La signature de celui-ci permettait aux volontaires d'être considérés comme des participants à la recherche.

Le recrutement des participants n'est fait que sur la base des critères d'inclusion à la recherche, à savoir : être un élève doué ayant une évaluation de douance ou des résultats académiques dans le top 10% de son groupe d'âge, être âgé de 14 ans et plus au 1^{er} septembre 2018, faire partie de la cohorte « douance et excellence » à l'école visée par cette recherche, depuis le secondaire 1. Ainsi, l'échantillonnage est établi dans le respect de chacun et sans distinction d'origine, de race, d'orientation sexuelle, d'identité de genre, ou de religion.

3.6 Synthèse méthodologique

En conclusion, la présente recherche s'inscrit dans une posture épistémologique interprétative. En cohérence avec notre volonté de comprendre le sens donné par les participants, le type de recherche mise en œuvre s'inspire de l'approche phénoménologique. La population cible a été retenue selon un choix d'échantillonnage raisonné. Elle se compose de 12 élèves doués, ayant reçu une évaluation de douance, scolarisés en classe « douance » et participant à un programme enrichi. En ce qui a trait aux outils de collecte de données, le récit de vie (sous forme écrite ou de carte conceptuelle), l'entrevue semi-dirigée, et la discussion de groupe sont retenus. Cette collecte de données permet de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche. Enfin, les données recueillies sont soumises à une analyse qualitative des données, utilisant l'analyse de contenu. La stratégie d'analyse utilisée est celle de la stratégie thématique de révision du texte au moyen des étapes déterminées par la méthode Colaizzi. Le but de cette analyse consiste à faire émerger le sens donné par les participants au moyen de la construction de codes, de catégories, de thèmes et de modèles. Cette analyse sera développée dans le prochain chapitre de ce mémoire, l'analyse des résultats.

CHAPITRE 4 : ANALYSE ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE RECHERCHE

L'objectif de ce chapitre est de présenter la méthode d'analyse des données, les résultats de recherche et une synthèse de l'expérience scolaire des participants.

La première partie du chapitre traite de la méthode d'analyse des données, qui fait suite à la collecte de données auprès de 12 élèves scolarisés en classe « douance ». Pour y parvenir, il fallait procéder à la transcription de verbatims, au codage et au contre codage. Ce processus a été effectué à l'aide du logiciel de traitement de données QDA Miner, selon une grille d'analyse présentée plus loin (voir Figure 11). Ensuite, et pour mener à bien l'analyse de cette étude, il convenait de développer celle-ci en deux temps distincts : l'analyse préliminaire par immersion, puis l'analyse secondaire par codage et thématization.

La deuxième partie de ce chapitre porte sur les résultats de recherche selon les trois dimensions analysées : le parcours scolaire, le parcours social et le parcours individuel.

La fin de ce chapitre développe enfin une synthèse de l'expérience scolaire des participants selon trois points saillants :

1. les forces du programme,
2. les lacunes de celui-ci,
3. les suggestions d'amélioration proposées par les élèves.

À noter que l'ensemble des données sont présentées de manière à représenter le plus fidèlement possible le point de vue subjectif des participants. La prochaine partie du chapitre introduit la méthode d'analyse des données en commençant par l'analyse préliminaire : de la retranscription à la conception de l'arbre de codage.

4.1 Méthode d'analyse des données : analyse préliminaire

Les trois instruments de collecte utilisés pour cette recherche (récits de vie, entrevue individuelle et discussion de groupe) ont été construits dans un continuum. Les informations à recueillir auprès de chaque participant vont du vécu le plus personnel (récit) au partage le plus commun avec le groupe (rencontre en groupe). Afin de s'immerger dans les données dans le respect de ce continuum, il nous a semblé préférable d'attendre la fin de la collecte et de la retranscription pour commencer à lire les récits de vie de chaque participant. Après avoir terminé la retranscription des entrevues individuelles et celle de la discussion de groupe, nous avons procédé à un rapide survol des récits de vie mais sans les analyser. Cette option de lecture sans analyse a été privilégiée afin d'éviter l'influence du récit sur la première analyse.

4.1.1 Analyse préliminaire : retranscription des entrevues individuelles

Nous avons tout d'abord retranscrit les entrevues individuelles. Pour ce faire, s'est imposé à nous le choix de s'immerger dans les données sans tenter d'en tirer du sens de manière ordonnée. Dès lors, il n'a pas été nécessaire de créer de carte conceptuelle, de dresser des listes de thèmes ou de schématiser des catégories. Il s'agissait plutôt, à ce stade, de découvrir les données de la manière la plus neutre possible, entrevue après entrevue.

Cette manière de procéder a permis de discerner rapidement les thèmes les plus récurrents, ceux qui étaient les plus répétitifs d'une entrevue à l'autre. Par exemple, très tôt dans le processus d'analyse, il est apparu clairement que les élèves critiquaient le manque d'accélération scolaire reçu. Ce thème apparaissait sans cesse, entrevue après entrevue. C'est ainsi que, lors des entrevues individuelles, plusieurs thèmes majeurs de l'expérience scolaire de certains élèves sont devenus évidents, par la récurrence de leur apparition ou l'emphase sur eux effectuée lors des entrevues individuelles. En d'autres termes, il a été possible de distinguer, petit à petit, les thèmes principaux. L'avantage de ce procédé a donc été de mettre en lumière, grossièrement, les thèmes les plus récurrents ou sur lesquels les élèves mettaient le plus d'emphase.

À cette étape de l'analyse, nous avons repéré l'émergence de trois thèmes principaux liés à la thématique « parcours scolaire ». Soit les thèmes suivants : l'appréciation ambivalente et nuancée du programme douance, l'appréciation de l'enrichissement et le jugement favorable envers le regroupement.

4.1.2 Analyse préliminaire : lecture des récits de vie et de la discussion de groupe

La première lecture des récits de vie des 12 participants et celle de la discussion de groupe s'est effectuée seule. De même que lors de la retranscription des entrevues individuelles, il s'agissait d'abord et avant tout, de lire et de s'immerger dans les données, sans les analyser de manière méthodique. Le but étant, une fois encore, de laisser émerger les données les plus répétitives ou les plus marquantes de chaque récit. La lecture de la discussion de groupe permettait ensuite de faire apparaître le lien entre les éléments de concordances et les éléments de divergences.

Les récits de vie étaient courts. En moyenne une page dactylographiée par participant. Pour rappel, ils devaient répondre à la question suivante en 75 minutes : *que souhaiterais-tu nous partager de ton expérience scolaire depuis ton entrée en classe « douance » en secondaire 1 ?*

À nouveau, la lecture rapide, sans prise de notes méthodiques, permettait de repérer plusieurs éléments de répétition ou de concordance entre les récits, tels des éléments reliés aux thématiques du parcours social et du parcours individuel. Il s'agissait des thèmes suivants : les personnes importantes, les relations avec les élèves de la classe et le sentiment de réussite.

Les questions de la discussion de groupe étaient orientées autour de 2 axes : la perception des forces et de ses lacunes selon les élèves. Lors de la première lecture du verbatim de la discussion de groupe, sans analyse méthodique, plusieurs points de convergence étaient manifestes. Tout d'abord, le consensus des élèves autour de quelques forces du programme : l'enrichissement par conférences et les avantages, sur le plan social, du regroupement.

Dans le même ordre d’idée, ils s’accordaient sur plusieurs éléments communs en ce qui a trait aux lacunes du programme : le manque de différenciation pédagogique et le manque de diversités d’enrichissements.

4.1.3 Analyse préliminaire : création de l’arbre de codage

Après les deux premiers stades d’analyse, soit la retranscription des entrevues individuelles suivie par la lecture des récits de vie et de la discussion de groupe, nous avons débuté l’élaboration de l’arbre de codage. Cet arbre est construit de manière itérative, en cohérence avec notre objectif et nos questions de recherche pour cette étude. Vous trouverez ci-dessous un tableau récapitulatif de celles-ci.

	Général(e)	Spécifique (1)	Spécifique (2)
Objectif	Décrire la perception qu’ont les élèves doués, en 2e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi « douance » dont ils bénéficient (regroupement, enrichissement, mentorat)		
Questions	Quelle est la perception des élèves doués, en 2 ^e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi « douance » dont ils bénéficient ?	Perception scolaire : comment les élèves doués perçoivent-ils leur expérience scolaire concernant le regroupement, le mentorat et l’enrichissement du programme enrichi dont ils bénéficient ?	Perception personnelle : comment les élèves doués se perçoivent-ils personnellement, psychologiquement et scolairement par rapport au reste du groupe de doués ?

Tableau 4. – Tableau récapitulatif de l’objectif et des questions de recherche

Ainsi, en suivant la même logique que lors de l'élaboration du canevas du récit de vie, de l'entrevue individuelle et de la discussion de groupe, l'arbre de codage, tel que créé, permet d'explorer les dimensions à l'étude : le parcours scolaire, le parcours social et le parcours individuel. Dans cet arbre de codage, ces trois dimensions constituaient les trois axes principaux dans lesquels imbriquer les thèmes et les sous-thèmes émergents.

Pour des raisons de clarté et de compréhension du vocabulaire choisi, vous trouverez ci-dessous un exemple de la classification et du vocabulaire utilisé lors du processus de codage des données.

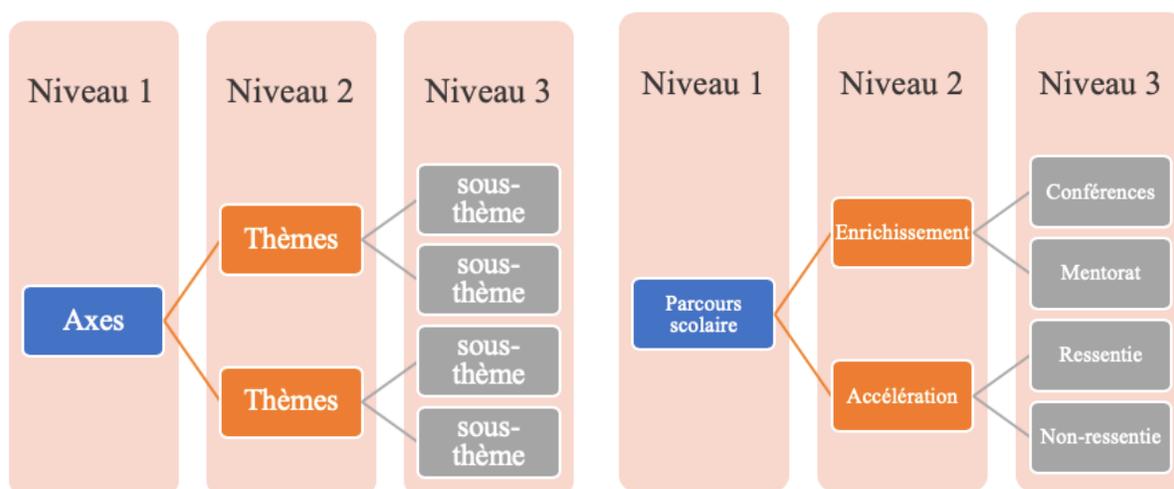


Figure 10. – Classification et vocabulaire utilisé pour coder les données

À l'aide à la retranscription des entrevues individuelles, celle de la lecture des récits de vie et de l'entrevue de groupe, il a été possible de construire la première base à notre arbre de codage. Celle-ci a permis de commencer le codage des trois instruments de collecte de données : les récits de vie, les entrevues individuelles et la discussion de groupe.

En raison de l'objectif de cette étude et pour rester concentré sur lui, les trois axes de l'arbre de codage constituaient un choix fixe et prédéterminé. Toutefois, en accord avec la tradition des méthodes qualitatives, les thèmes et les sous-thèmes choisis dans ce premier arbre de codage étaient susceptibles d'évoluer au gré de notre découverte plus approfondie des données. Vous trouverez ci-dessous l'arbre de codage initial utilisé pour débiter le codage des données.

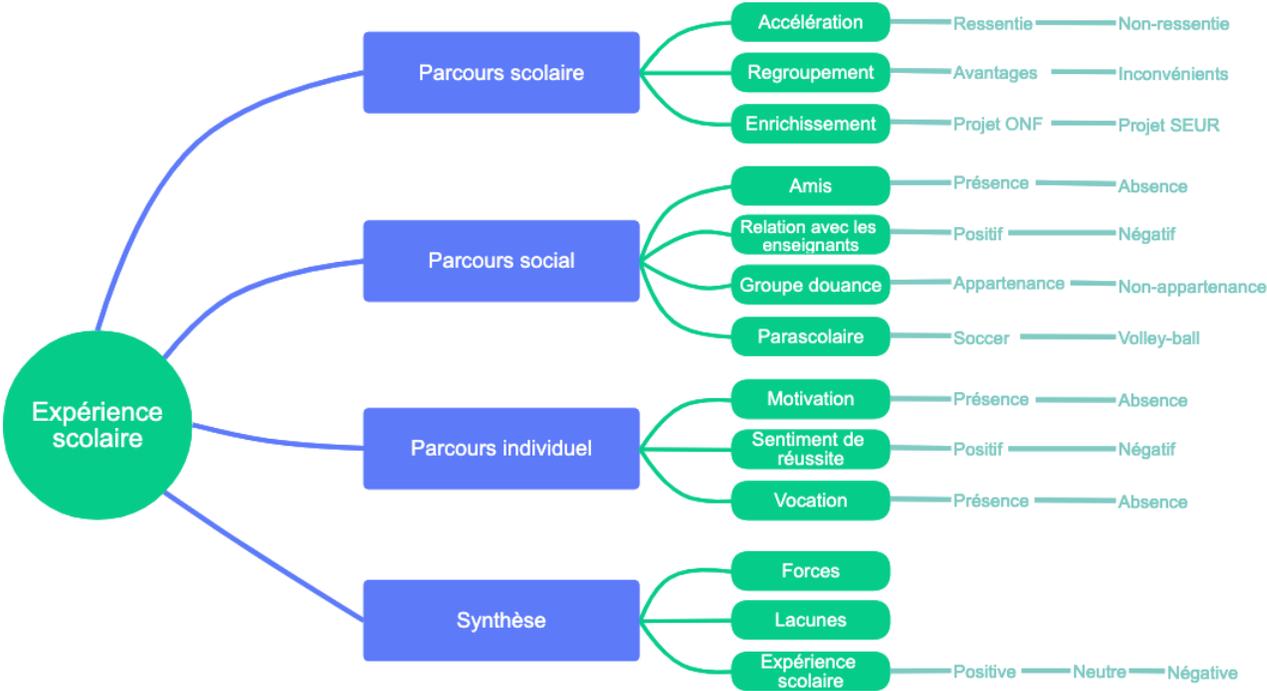


Figure 11. – Arbre de codage initial

4.2 Méthode d'analyse des données : analyse secondaire (codage et thématisation)

À la suite de cette première phase d'analyse préliminaire, de la retranscription des données à la création de l'arbre de codage, nous avons débuté le codage des données au moyen du logiciel QDA Miner. Nous avons ainsi codé et analysé l'ensemble du corpus qui comprenait 277 pages de verbatims produites par la collecte, comme le résume le tableau ci-dessous.

	Récit de vie	Entrevues individuelles	Entrevue de groupe	Total
Temps		748 minutes (62 min en moyenne)	35 minutes	783 minutes (13h03)
Pages	15 (1.25 en moyenne)	249 (20.75 en moyenne)	13	277 pages

Tableau 5. – Résumé de l'ensemble du corpus de données

4.2.1 Analyse des récits de vie et des entrevues individuelles

Après l'analyse préliminaire, nous avons opté pour le codage des données en deux étapes distinctes. La première étape consistait à analyser l'expérience individuelle, telle que relatée par chaque participant dans son récit de vie et dans son entrevue individuelle. La deuxième étape visait à analyser l'expérience partagée par les élèves, telle que rapportée dans la discussion de groupe.

Ainsi, la première étape a conduit à saisir la continuité du discours de chaque participant et les expériences spécifiques de chacun. À l'inverse, la discussion de groupe a permis d'identifier les points communs de l'expérience vécue par ce groupe d'élèves.

Puisque le but de cette première étape visait à comprendre et à analyser l'expérience individuelle de chaque participant, nous avons donc codé chaque cas de manière continue: son récit de vie, puis son entrevue individuelle. Cette façon de procéder nous est apparue plus pertinente qu'une méthode de codage par instruments de collecte, puisque le but de cette étude est d'explorer la perception de l'expérience scolaire des participants. En effet, il semblait plus logique de coder de manière séquentielle l'expérience individuelle du participant : son récit de vie (partage le plus intime) puis son entrevue individuelle (partage avec une tierce personne).

Cette démarche a mené à mieux comprendre l'expérience du jeune, à bien suivre la progression de la narration et à identifier toute redondance ou toute dissonance dans le discours.

À la lecture des données, nous codions en nous basant sur l'arbre de codage. Puisqu'il s'agit d'une étude exploratoire, le codage mixte faisait surgir des catégories et des codes au fur et à mesure de l'analyse. Lorsque de nouveaux thèmes ou des sous-thèmes apparaissaient, ils étaient alors ajoutés pour prendre en considération les perceptions apportées par l'expérience des participants. Par exemple, de nouveaux thèmes comme « manque de formation des enseignants » et « groupe socialement calme » ont été créés pour rester le plus fidèle possible au corpus et montrer l'importance de ces derniers, étant donné les propos spécifiques, récurrents et nombreux sur ces thématiques de la part de plusieurs participants.

De la même manière, le signe « + » ou le signe « - » ont été ajoutés pour signaler l'absence ou la perception négative (-) ainsi que la présence ou la perception positive (+) de certains thèmes.

Par exemple, si l'élève ne mentionne pas d'enrichissements reçus ou s'il indique ne pas avoir le sentiment de réussir, la grille devait nous permettre de noter cette absence d'enrichissements ou cette perception négative quant à son sentiment de réussite.

Afin d'organiser les données en fonction des thèmes et des sous-thèmes auxquels ils concordent, nous avons mis en place deux stratégies : la création d'une matrice de contrôle à groupement conceptuels (Huberman et al., 2003, p. 234) et la création d'une liste de contrôle des verbatims.

La matrice de contrôle permettait d'indiquer pour chaque cas la présence ou l'absence dans son récit des thèmes ou des sous-thèmes à l'étude. De plus si un thème ou un sous-thème émergeait du récit du cas à l'étude, un nouveau thème ou un sous-thème était ajouté, tant dans l'arbre de codage que dans la matrice. L'avantage était de pouvoir ainsi suivre visuellement quels étaient les thèmes ou sous-thèmes isolés, propres à l'expérience d'un seul individu et quels étaient ceux partagés par plusieurs participants. Bien entendu, dans une démarche qualitative, il ne s'agissait pas d'écarter les résultats qui n'auraient pas été partagés par d'autres participants. Il n'en demeurait pas moins important, pertinent ou éclairant pour l'expérience individuelle du participant. Mais cela permettait de mieux saisir son importance qualitative, pour l'individu. Tout en acceptant la limite que celui-ci a une perception personnelle et non partagée par le reste des participants.

La matrice de contrôle a rendu possible la manipulation très facile des 75 thèmes ou sous-thèmes créés initialement ou ayant émergés pendant le codage. Bien sûr, tous les thèmes créés n'ont pas été utilisés dans la présentation des résultats. Certains ont été mis de côté, car ils s'éloignaient de nos objectifs de recherche. Vous trouverez à l'annexe 9 un exemple de la matrice de contrôle utilisée.

La liste de contrôle des verbatims était organisée selon l'arbre de codage (voir figure 11 p.74). Dans un document Word, les thèmes et les sous-thèmes étaient agencés dans une table des matières (voir figure ci-dessous). Ce, afin de colliger et pour organiser les verbatims par thèmes et par sous-thèmes au fur et à mesure de leur codage. Cette méthode permettait donc de répertorier et d'ordonner les extraits par thèmes et par sous-thèmes au fur et à mesure de la phase de codage tel que présenté à l'annexe 10.

Ainsi, cette triple façon de coder et d'ordonner (arbre de codage, matrice de contrôle et liste de contrôle) assurait un meilleur suivi de l'amoncellement des données au fur et à mesure de leur codage. Elle rendait possible une meilleure lecture des thèmes ou des sous-thèmes qui émergeaient. La combinaison de ces méthodes d'analyse avait l'avantage de pouvoir conserver la rigueur nécessaire dans la condensation, la thématization et l'interprétation des données. Elle évitait la création de thèmes ou de sous-thèmes redondants tout permettant de repérer rapidement les thèmes peu soutenus par des données ou au contraire, ceux très étoffés et dont les extraits de verbatim étaient nombreux.

En ce qui a trait à la méthode pour coder, c'est le codage d'extraits plutôt que d'unité de sens qui a été encouragé. Ainsi, les extraits comportent en moyenne trois ou quatre phrases plutôt que des mots représentatifs d'unité de sens. Bien souvent, les élèves traitaient un thème à l'étude sous forme de longues phrases en expliquant leurs idées. De plus, la valeur de la majorité des entrevues résidait justement dans cette habilité des participants à déployer leur pensée sans omettre le contexte ou les détails permettant d'enrichir l'analyse de leur expérience.

De ce choix de codage, par extraits plutôt que par unité de sens, découlait cependant le problème suivant : un même extrait nous informait parfois sur plusieurs dimensions à la fois (par exemple : apprécier le regroupement (thème 1) parce qu'on y retrouve ses amis chaque année (thème 2). Lorsque ce cas de figure se présentait nous n'hésitions pas à le classer sous plusieurs codes afin de rester le plus fidèle possible aux propos du participant et afin de comprendre le lien existant entre les thèmes (par exemple : le regroupement est-il majoritairement apprécié pour les amitiés qui y sont développées? Pour l'accélération possible? Pour le calme de la classe?. Il faut mentionner aussi la façon dont a été prise en considération l'importance d'une idée par rapport à une autre ou bien comment ont été établis les liens entre les thèmes ou les sous-thèmes (par exemple : pourquoi et/ou combien d'élèves ont évoqué apprécier le programme douance versus ceux qui ne l'ont pas évoqué ou qui pensent le contraire).

Pour interpréter ces données, il fallait évaluer le nombre de sujets qui s'était prononcé en ce sens et non le nombre d'extrait. Le tout sans exclure les avis contraires ou le nombre de participants ne s'étant pas prononcé afin de nuancer nos interprétations et analyses.

À l'issue de cette étape, le codage de chaque cas nous a permis de coder et d'analyser nos deux premiers instruments de collecte (récit de vie et entrevue individuelle). Nous avons une vision claire de l'expérience individuelle de chaque participant. Il ne nous restait plus qu'à procéder au codage de l'entrevue de groupe pour donner de la cohérence à l'ensemble de ces récits individuels.

4.2.2 Analyse de la discussion de groupe

Comme nous l'avions fait lors de l'étape de l'analyse des entretiens individuels, nous avons codé la discussion de groupe en nous basant sur l'arbre de codage qui découlait de la grille d'analyse. Avec pour guide le canevas d'entrevue de la discussion de groupe, le codage de celle-ci a rendu possible l'amorce d'une synthèse des forces et des lacunes du programme douance, telles que perçues collectivement par les élèves. Cette synthèse a également permis de mieux identifier les informations les plus importantes, non plus uniquement pour eux en tant qu'individus mais pour eux en tant que groupe « douance ».

Comme pour les récits de vie et les entrevues individuelles, nous nous sommes appuyés sur la matrice de contrôle à groupements conceptuels et sur la liste de contrôle des verbatims. Celles-ci ont donc été complétées à l'aide des données récoltées à la lecture et l'analyse de la discussion de groupe. Dans la matrice de contrôle, la discussion de groupe a été analysée comme un cas à part. Le but principal de cet instrument n'était pas, à l'inverse des deux autres, de dégager une perception fine de l'expérience des individus. Mais plutôt, de mieux comprendre les forces et les lacunes du programme, selon l'ensemble des élèves composant le groupe douance. L'attention a donc été portée davantage sur les propos convergents et divergents du programme plutôt que sur l'opinion personnelle des élèves.

Toutefois, il est vrai que la discussion de groupe a été utile comme moyen de contrôle pour vérifier que les propos des élèves partagés en groupe concordent avec ceux partagés dans le récit de vie ou l'entrevue individuelle. Aucun écart majeur de point de vue n'a été repéré.

Le nombre de participants qui avaient partagé leur opinion sur un concept était entré dans la matrice de contrôle (exemple : un élève prend la parole pour expliquer qu'il estime que le regroupement est une force du programme. Pendant la discussion de groupe, plusieurs élèves rebondissent spontanément pour exprimer leur opinion. Toutes les opinions (favorables ou défavorables) liées à ce concept étaient comptabilisées dans la matrice. Le but de cette démarche était de mieux cerner les dimensions à l'étude partagées par la majorité ou l'ensemble des participants, de celles qui divisaient équitablement les participants et celles qui au contraire, n'étaient partagées que par une minorité.

Lorsque la discussion de groupe a été codée, tous nos instruments de collecte avaient été pris en compte pour l'analyse. Il fallait ensuite comptabiliser dans la matrice de contrôle toutes les opinions, relire les verbatims, condenser nos thèmes et nos sous-thèmes, tenter de comprendre les liens entre certaines dimensions, réorganiser nos matrices et nos listes afin d'aboutir à une carte conceptuelle finale. Une carte qui résume, pour chacun des axes (parcours scolaire, parcours social et parcours individuel), les thèmes et les sous-thèmes cohérents et pertinents pour répondre à nos questions de recherche et présenter clairement les résultats obtenus.

4.3 Présentation des résultats de recherche

À la lumière de ces résultats de recherche, il convient donc de répondre au problème de recherche en analysant les perceptions des participants, c'est-à-dire celui des élèves doués, scolarisés dans une classe douance et qui bénéficient d'un programme enrichi.

À partir de la description de leur vécu scolaire, à travers les trois axes que sont le parcours scolaire, le parcours social et le parcours individuel, il faut chercher à explorer comment se déroule leur expérience scolaire et quelles sont, selon eux, les forces et les lacunes du programme dont ils bénéficient.

4.3.1 Présentation des résultats de recherche : parcours scolaire

Les résultats liés au parcours scolaire se répartissent autour de quatre catégories principales : la gestion du programme, le regroupement, l'accélération et l'enrichissement. L'analyse de chacune d'elle permet de dégager la compréhension de la perception des élèves, telles qu'exposées ci-après.

4.3.1.1 Planification et gestion du programme

Plusieurs élèves font état de lacunes de communication en ce qui a trait à la gestion du programme. Ils font ainsi référence aux critères d'entrée dans le programme qui n'ont pas été explicités. Certains avouaient même avoir délibérément échoué le test d'entrée. De plus, ils rapportent des promesses non tenues et un manque de différenciation pédagogique dans l'enseignement. Ainsi, plusieurs expriment leur déception entre le programme publicisé auprès d'eux et sa réalisation concrète.

	Manque de communication (entrée dans le programme)	Promesses non tenues	Programme prévu vs programme réel	Manque de différenciation (pédagogie, normalité)
<i>Extrait 1</i>	« Il a fallu attendre les conférences en secondaire 3 pour qu'on nous explique la douance et ce qu'on faisait là. Nous avons enfin connu une réelle définition du mot douance et personnellement ça m'a motivé à être encore plus meilleur, encore plus impliqué dans ma vie. » Ex; E12 (élève no 12)	« Mais moi on m'a dit quand je rejoignais le projet douance, qu'ils souhaitaient faire une visite par mois, et honnêtement sur 3 ans de douance on en a fait 2. C'est à la polytechnique les 2. Donc ça, ça m'a un peu plus déçu du projet.» Ex; E2 (élève no 2)	« Une dame de la commission scolaire marguerite Bourgeoys qui leur a parlé du programme, un peu en leur vendant du rêve encore une fois : « c'est pour les doués, ils vont se sentir bien, c'est fait pour eux. T'sais, leurs besoins seront pris en charge et tout et tout ». Donc du coup nous on s'est dit wouah, c'est une super bonne idée, c'est un super bon truc, c'est « wouah », c'est fait pour moi tu vois. Mais pas du tout en fait. » Ex; E3 (élève no 3)	« Le programme se résume à côtoyer des personnes plus calmes, et à faire le projet ONF chaque année. L'année dernière, nous eurent le seul projet qui sortit de ce cadre; le projet SEUR. Mis à part de cela, j'avoue que nous ne faisons même pas d'enrichissement en ce qui concerne la matière et que nous ne restons que dans les programmes. » Ex; E8 (élève no 8)
<i>Extrait 2</i>	« La sélection des élèves douance, on nous l'a pas présenté. Les élèves sont « sélectionnés » parce qu'ils sont doués, ou qu'il y a des critères, mais	« C'est surtout qu'on m'a vanté des choses qu'on fait pas vraiment là. » Ex; E6 (élève no 6)	« J'ai l'impression que l'école a comme un peu 'scam' les élèves, dans un sens. En disant que comme quoi, bah ils avaient dit, que en	« Je pense que, bah pour moi j'ai quand même quelques amis réguliers, et on a les mêmes enseignants, les mêmes exams on fait les mêmes

	<p><i>honnêtement, il y a des gens de régulier qui viennent, et des gens de douance qui sont là parce que ils ont les notes mais qui sont pas forcément intéressés par la. »</i> Ex; E1 (élève no 1)</p>		<p><i>douance, ça va être vraiment comme enrichi. Mais comme, à un certain niveau. Tandis que c'est pas du tout le cas. Je pensais que douance ça allait être comme un défi tandis que c'est un peu comme les classes normales. »</i> Ex; E9 (élève no 9)</p>	<p><i>thèmes et les mêmes chapitres dans les cahiers.</i></p> <p><i>Donc je pense que la seule différence c'est que nous ont fait le projet ONF de secondaire 1 à secondaire 5 et le projet SEUR en secondaire 3 et eux ils ne le font pas. »</i> Ex; E7 (élève no 7)</p>
<p><i>Extrait 3</i></p>	<p><i>« Les seuls, soi-disant critères de sélection qu'on nous donne c'est l'examen de PEI. Les critères qu'on nous demande donc c'est l'examen PEI. Quand j'ai passé l'examen PEI, et on m'a littéralement dit « PEI ou douance ? » »</i> Ex; E10 (élève no 10)</p>	<p><i>« Le programme ne tiens pas les promesses faite et promise lors de l'inscription. Énorme déception sur ce point. »</i> Ex; E11 (élève no 11)</p>	<p><i>« Mais moi je pense que c'est juste sur papier que c'est différent. Sur papier on nous dit 'vous allez faire plus de projets, ça va être plus enrichi et tout', mais globalement genre en vrai on fait pas nécessairement ce qui est différent de régulier. »</i> Ex; E5 (élève no 5)</p>	<p><i>« Il y a des matières où ils nous donnent juste nos cahiers, puis ensuite on fait juste lire puis surligner. Fait que moi, je finissais les cahiers. Quand mon enseignante a vu que j'étais rendu à la page 250/300, elle m'a dit : « si tu finis le cahier, je vais devoir te donner un autre cahier ». Je suis une personne très paresseuse, j'ai fait « OK », et j'ai arrêté de faire le cahier. J'ai attendu qu'on soit jusque-là et puis ensuite je suivais avec la classe. Mais je voyais très fortement que les notes étaient</i></p>

				<i>meilleures quand je faisais par moi-même. » Ex; E9 (élève no 9)</i>
--	--	--	--	--

Tableau 6. – Parcours scolaire : planification et gestion du programme

4.3.1.2 Perceptions concernant le regroupement

En ce qui concerne le regroupement, la majorité des élèves ont une perception positive de cette mesure. Les entrevues ont permis de comprendre avec précision la manière dont cette mesure est mise en œuvre.

Le regroupement s’effectue en secondaire 1 et se répète ensuite chaque année avec le même groupe, à quelques individus près (départs/arrivées). Bien que le groupe-classe soit regroupé dans la majorité des matières, il ne l’est pas dans toutes. En effet, pour certaines (environ 30% à 50% en fonction des années) les élèves sont en groupe avec d’autres élèves du régulier ou du programme d’éducation internationale (PEI) (anglais, maths, arts).

Il n’en demeure pas moins que le regroupement est une mesure très appréciée. Les trois-quarts des élèves interrogés disent tirer profit de cette situation. Ils aiment le regroupement car ils se connaissent, avancent au même rythme, développent majoritairement la même curiosité face aux apprentissages, constituent un groupe fort et hétérogène permettant à ceux qui le souhaitent de se dépasser et d’aller plus loin dans les apprentissages. De plus, le groupe crée un sentiment d’appartenance à cette classe et motive les élèves à travailler pour ne pas en être exclus.

	Appréciation du regroupement	Limites du regroupement	Avantages perçus du regroupement
<i>Extrait 1</i>	« Le fait de se suivre à chaque année je trouve ça très bien. Parce que ça permet de mieux apprendre, d'apprendre à mieux connaître les gens, et donc lors des présentations orales et tout ce qu'il se fait devant la classe on est plus à l'aise, pour la plupart. » Ex; E5 (élève no 5)	« En douance c'est bien parce que les gens que t'aimes, ils restent les mêmes. Mais ceux avec qui tu t'entends moins ils restent aussi! On n'a pas de gros problèmes en douance, des gens qui s'haïssent, mais ça pourrait. Fait qu'on doit apprendre à être ensemble, à se tolérer » Ex; E4 (élève no 4)	« La classe douance, c'est vraiment quelque chose de différent, c'est pas juste un nom, c'est se mettre avec des personnes qui sont en même temps différentes de toi et en même temps un peu pareilles. C'est une très bonne idée d'avoir regroupé des gens. Mais pas identiques mais similaires. » Ex; E6 (élève no 6)
<i>Extrait 2</i>	« On connaît tout le monde dans la classe. Cela mets une vraie ambiance. On reste avec les même personne 5 ans et on apprend à les connaître. On reste toujours avec ses amis pendant 5 ans et il y a un vrai esprit de cohésion et d'équipe dans la classe. En plus on est avec des gens plus ou moins doué qui nous ressemblent plus que des élèves normaux. Un gros point positif. » Ex; E9 (élève no 9)	« Dans un sens ça pousse à travailler parce que mettons, t'es un peu en retard ... t'as peur de ne plus être dans la classe, de plus avoir le bon niveau. Tu te dis, mais là, je dois rester avec eux, t'sais, je dois suivre le courant, donc tu travailles plus fort pour rester. » Ex; E4 (élève no 4)	« Être avec des doués ça fait baisser l'égo. (Rires). T'as des notes bonnes. Mais eux ils sont aussi bons. Alors il y a plus de challenge on va dire. Quand toi tu te dis « bon bah j'ai un 90, c'est bien ». Eux ils ont un 95. Donc tu te dis, « bah moi aussi je veux aller aussi loin ». Donc ça fait baisser l'égo et en même temps ça te donne envie d'aller plus loin, ça te pousse à avoir de meilleures notes, à être plus fort. Je pense que c'est ça qui est bien. » Ex; E8 (élève no 8)
<i>Extrait 3</i>	« C'est super important pour moi le fait de rester dans la même classe pendant cinq ans. Ça nous oblige en quelque sorte à créer des liens	« Après, les désavantages c'est que justement s'il y a des gens que tu aimes pas dans la classe bah t'es obligé de les supporter.	« Le fait d'être avec des gens qui étaient aussi bon que toi, voire meilleur que toi dans certaines matières, ça permet un petit peu de te donner un petit challenge,

	<p><i>plus forts avec nos camarades de classe car nous savons que nous serons avec eux pendant le reste de notre secondaire. Ça nous pousse à être plus agréable entre nous et à apprendre à se connaître davantage. Nous ne sommes pas tous amis et nous ne connaissons pas tout le monde en profondeur de la classe, mais entre groupes d'amis on se connaît vraiment bien, on apprend à se respecter et on fait tout pour rester unis. » Ex; E7 (élève no 7)</i></p>	<p><i>Et puis aussi, de passer beaucoup de temps avec les mêmes personnes, après ça devient un peu plate, je dirai là, dans un sens. » Ex; E10 (élève no 10)</i></p>	<p><i>ou sans forcément être dans la compétition mais en tout cas d'être entraîné dans cette excellence. » Ex; E1 (élève no 1)</i></p>
--	---	--	--

Tableau 7. – Parcours scolaire : perceptions du regroupement

4.3.1.3 Perceptions concernant l'accélération

Plusieurs élèves rapportent qu'ils sont au courant de l'accélération appliquée à leur programme, mais les trois-quarts ne la ressentent pas. De plus, ce sentiment peut être renforcé par le fait qu'ils ne savent pas ce qu'est un « rythme normal » ni à quelle vitesse régulière devrait avancer les cours dans lesquels l'accélération de l'apprentissage a lieu. Enfin, un autre effet pouvant nuire à la perception de cette accélération est le fait que celle-ci est mise en œuvre, puis utilisée pour des projets complémentaires. En soi, les élèves ne peuvent donc pas se comparer aux autres groupes et percevoir qu'ils sont en avance par rapport à eux puisqu'en réalité, cette avance n'est que de courte durée puis est comblée par les projets d'enrichissement.

De plus, il existe une forte disparité d'accélération entre les matières. Ainsi, en fonction des années, les élèves font part que l'accélération n'a lieu que dans 2 ou 3 matières sur les 8 à 10 matières étudiées chaque année : sec 1 (français + arts), sec 2 (français + éthique et culture religieuse), sec 3 (français + histoire + sciences), sec 4 (français + sciences), sec 5 (français + anglais). Ainsi, les trois quarts des élèves expriment leur souhait de bénéficier de plus d'accélération. Ils sont généralement d'accord pour que celle-ci soit plus poussée qu'elle ne l'est et se disent capables d'apprendre davantage.

	Accélération peu ressentie	Accélération hétérogène	Volonté d'augmenter l'accélération
<i>Extrait 1</i>	<i>« Honnêtement, certains cours, c'est très lent. Toujours. Ça stimule vraiment pas. Donc, même si tu fais plus de pages dans un cahier, je vois pas comment ça pourrait stimuler les gens encore plus. » Ex; E11 (élève no 11)</i>	<i>« Ça dépend des personnes, ça dépend des cours. Par exemple pour moi, en math ça devrait être légèrement ralenti! En sciences c'est nickel. En histoire, ça devrait être sacrément accéléré. Mais genre x4 pour vrai. Au moins. » Ex; E6 (élève no 6)</i>	<i>« Comme à mon goût je pense que ça serait plus cool si ça serait plus vite. Je pense qu'en général les cours sont trop lents, la matière avance lentement. » Ex; E2 (élève no 2)</i>
<i>Extrait 2</i>	<i>« Oui je la ressens, particulièrement dans certaines matières. Mais c'est une accélération mais à moitié. Quand je parle aux gens des autres groupes, on est à peu près au même niveau qu'eux. Mais c'est sûr qu'il y a une accélération parce que on est au même niveau qu'eux alors qu'on fait plus de choses en dehors du cours. » Ex; E5 (élève no 5)</i>	<i>« En français, la professeure de français elle est consciente que on va très vite et qu'elle peut pas vraiment combler. Elle peut pas nous apprendre plus de truc en français. Parce que soit on les voit l'année prochaine, si on va plus loin, on les voit l'année prochaine. On fait d'autres choses. Donc elle est un peu embêtée et donc bah parfois elle nous met des films mais c'est un peu</i>	<i>« Moi, personnellement, je trouve qu'il y a certains cours où on pourrait aller plus vite. Admettons, le français. Mais le français c'est vrai que ma professeure elle montre bien le français, mais on pourrait vraiment aller plus vite. Aussi, l'histoire. On pourrait aller définitivement plus vite parce que c'est seulement lire le cahier. Donc on pourrait finir le cahier</i>

		<i>contre son gré parce que elle peut pas juste nous dire 'bah faites ce que vous voulez en fait'.» Ex; E11 (élève no 11)</i>	<i>même pas en 2 mois, ce serait super facile. » Ex; E1 (élève no 1)</i>
Extrait 3	<i>« Je l'apprécie hyper beaucoup c'est sûr. Mais encore une fois, je trouve qu'elle est pas assez grande. Il y a quand même des moments où est ce qu'on fait rien. » Ex; E12 (élève no 12)</i>	<i>« L'accélération c'est en sciences car il faut libérer du temps pour le projet SEUR. En maths ou en histoire, on est vraiment plus rapides. Sauf que comme on est plus rapides, bah il y a rien pour combler ce vide. Et comme on est plus rapides dans ces matières, après quand on a fini le programme, bah on a fini le programme. Alors parfois les professeurs ils essayent des faire des activités, il y en a qui sont bien mais il y en a d'autres que ils peuvent pas mettre toute leur énergie dans une activité qu'on va faire... parce que ce serait juste pour nous et les autres auraient pas le temps d'en profiter. » Ex; E8 (élève no 8)</i>	<i>« On va pas assez vite je trouve, on perd notre temps. Trop de blablatages, trop de perte de temps dans les classes. Moi ça m'énerve. Par exemple les cours de ONF, je trouve vraiment ça pas bien, c'est vraiment une perte de temps. Dans ces cours on fait rien. Le professeur nous regarde jamais. C'est comme 4 fois 1h15 sur 9 jours qu'on perd à juste rien faire. Fait que si jamais je pouvais l'améliorer, l'accélération, bah moi je ferai encore plus d'accélération et ce serait pas juste en sciences et en histoire. » Ex; E3 (élève no 3)</i>

Tableau 8. – Parcours scolaire : perceptions de l'accélération

4.3.1.4 Perceptions concernant l'enrichissement

L'enrichissement est une mesure qui est unanimement appréciée par les élèves et les conférences font consensus. En ce qui a trait à la place qui lui est accordée dans le parcours, une légère majorité d'entre eux souhaite que plus de mesures d'enrichissement soient mises en œuvre.

À l'inverse, une légère minorité exprime être pleinement satisfaite du temps qui lui est consacré dans le parcours scolaire et ne souhaiterait pas en recevoir davantage.

L'emphase dans ce programme semble être mise sur un enrichissement en diversité (projet ONF, projet SEUR – conférences, mentorat, projet de sciences). L'enrichissement est perçu par certains comme étant lacunaire en termes d'accompagnement ou reçu en si petite quantité par rapport à la profondeur attendue que finalement il est ressenti comme une forme de distraction dans le parcours scolaire sans réel sentiment d'enrichissement, en termes qualitatifs.

Plusieurs élèves expriment ainsi comme limites à l'enrichissement : la redondance du projet ONF, les disparités du temps d'enrichissement en fonction des niveaux scolaires et des matières ou encore le manque de choix proposés dans les projets d'enrichissement.

	Appréciation de l'enrichissement	Limites de l'enrichissement	Forces et lacunes des projets d'enrichissement
<i>Extrait 1</i>	<i>« Alors, bah moi je trouve ça super. Parce que, bah dans un sens on est un trou noir à informations. On en veut plus. C'est pas le cas pour tout le monde. Donc je garderais ça comme ça là ! C'est parfait ! » Ex; E6 (élève no 6)</i>	<i>« J'apprécie l'enrichissement mais je ne le sens pas vraiment. Parce que j'ai pas vécu le régulier, fait que j'ai pas vécu le non enrichissement. J'étais déjà en classe où on allait assez vite, fait que j'ai fini par m'adapter et puis ça a fini par devenir ma vitesse normale. On pourrait en avoir plus. » Ex; E2 (élève no 2)</i>	<i>« Je pense que les projets ONF c'est vraiment intéressant dans le principe, mais redondants sur les bords et mal organisés. On est mal accompagnés par nos professeurs. Je pense que ça ne nous apprend pas grand-chose. C'est quelque chose qu'on nous impose et ce n'est pas nécessairement agréable à faire. Tu te dis 'OK, bah en fait je suis dans douance mais tout ce que je dois faire c'est un travail de plus que les autres. Alors qu'en vrai, ça nous force à aller</i>

			<i>faire des recherches qu'on n'aurait jamais faites de toute la vie ! » Ex; E10 (élève no 10)</i>
<i>Extrait 2</i>	<i>« Moi je vois que ça comme des avantages. À chaque fois que je vais à l'école c'est genre un hyper grand enrichissement, j'adore ça. Et je pense que plus on en fait, mieux c'est. Si je pouvais, j'irais dans un programme encore plus poussé. Pour moi c'est vraiment un avantage et je pense que la classe douance, c'est vraiment une grande chance pour de vrai. Moi j'aime vraiment ça qu'on aille au fond des choses et encore plus ça aurait été encore mieux. » Ex; E12 (élève no 12)</i>	<i>« Mais je pense que si on nous impose quelque chose, nous on ne va pas le voir comme un enrichissement on va juste le voir comme quelque chose de plus à faire. Je pense que si on pouvait chacun choisir une voie dans laquelle on veut faire des projets et même si après il nous propose des projets par rapport à cette voie, si on pouvait choisir comment on s'enrichit, ce serait vraiment cool à mon avis. » Ex; E3 (élève no 3)</i>	<i>Depuis qu'on est rentré dans le projet SEUR, moi personnellement je trouve ça vraiment intéressant parce que oui, ça c'est un vrai enrichissement pour moi. Autant académique avec les conférences une fois par mois que personnel avec le fait d'avoir un mentor qui est là pour t'aider toute l'année. Je pense ça nous donne confiance en nous et en même temps ça nous donne confiance en les gens avec qui on travaille. » Ex; E7 (élève no 7)</i>
<i>Extrait 3</i>	<i>« Mais c'est toujours aussi le fun parce que, quand on est en ONF ou en projet SEUR on sait qu'on va s'amuser, on sait qu'on va faire de quoi. C'est comme le moment relax de la semaine. Fait que je trouve que l'enrichissement c'est vraiment le fun parce que ça nous permet de décompresser des matières qui nous bombardent. » Ex; E5 (élève no 5)</i>	<i>« Mais l'enrichissement des matières, comme je dis, des programmes, on en fait absolument pas. On reste vraiment dans les programmes en ce moment sciences enrichies, maths enrichies, de base. » Ex; E1 (élève no 1)</i>	<i>« Projet SEUR et ONF ça devrait être maintenu. Pas en volontariat ou quoi parce que sinon il y a personne qui va le faire, pour de vrai. C'est pas parce que on est douance qu'on est pas paresseux de temps en temps. Moi je pense que pour le projet SEUR si on m'avait laissé le choix j'aurais fait : 'Bah non, c'est un trop gros projet'. Alors qu'honnêtement je suis très content de l'avoir fait. Parce que déjà, produire 15 pages de projet de recherche en</i>

			<i>sciences en quelques mois, bah c'est super. On a fait du super bon travail. Notre mentore nous a dit qu'on avait fait du super bon travail. Je suis super content, j'ai hâte de la voir ce soir. Le mentorat c'est très très cool. C'est pas des choses auxquelles on a accès « normalement ». Fait que c'est cool car ça nous aide à penser différemment et à faire des choses avec une qualité supérieure à ce que l'on aurait fait tout seul. J'ai hâte de faire lire notre projet à mes parents. Donc oui je suis content d'avoir fait ce projet-là, je pense que ça peut me servir pour plus tard. » Ex; E11 (élève no 11)</i>
--	--	--	--

Tableau 9. – Parcours scolaire : perceptions de l'enrichissement

4.3.2 Présentation des résultats de recherche : parcours social

Après avoir précédemment présenté les résultats de recherche liés au parcours scolaire, examinons maintenant les résultats relatifs au parcours social. Ceux-ci mettent en évidence trois axes de résultats principaux : l'importance du groupe classe, les relations sociales avec les pairs et le rapport avec le personnel de l'école. La compréhension de la perception des élèves dans chacune de ces catégories est analysée en détail dans cette partie.

4.3.2.1 L'importance du groupe classe

Lorsque l'on interroge les élèves sur leur expérience sociale dans leur classe, plusieurs catégories principales se dégagent : les avantages et les limites d'un groupe classe douance, la nature du groupe et le sentiment d'appartenance envers le groupe.

En ce qui concerne les avantages et les limites d'un groupe classe douance, on relève l'avantage d'une envie d'apprendre mutuellement partagée par les membres du groupe. Selon eux, le point commun principal entre les élèves se retrouve donc plutôt au niveau de l'attitude envers les apprentissages : la grande majorité du groupe est désireuse d'apprendre, possède un rythme d'apprentissage rapide et garde son calme pendant les cours. D'ailleurs, c'est pour eux la principale différence du groupe douance : un rapport à l'apprentissage différent que ce qu'ils observent dans les classes du régulier. Un autre avantage rapporté concerne la possibilité de se dépasser, de faire partie d'un groupe stimulant qui permet de ne pas se contenter de ses acquis. À l'inverse, une limite évoquée à trait au sentiment de compétition possible à l'intérieur de ce groupe. Pour quelques-uns, il semble difficile de maintenir leur confiance en eux au sein de ce groupe fort.

Concernant la nature du groupe, ils insistent sur l'hétérogénéité des membres qui le composent. Tant en termes de personnalités, de talents ou de résultats scolaires. Ils mettent aussi en évidence l'avantage de faire partie d'un groupe calme, curieux et concentré sur les apprentissages.

Enfin, les propos de plusieurs élèves font état d'un véritable sentiment d'appartenance au groupe classe. Comme s'il existait un écosystème « classe douance ». Des commentaires tels que « *on est comme une communauté* » ou « *on est une équipe d'élèves* » reviennent régulièrement.

	Avantages et limites d'un groupe classe douance	Nature du groupe (hétérogène, calme, curieux)	Sentiment d'appartenance au groupe classe
Extrait 1	<p>« Et puis j'aime vraiment ça être en douance parce que tout le monde est respectueux de la matière et puis respectueux de l'école. C'est pas juste comme : « Oh, nous on s'en fout, nous on est trop cool pour l'école ». J'ai toujours trouvé ça tellement idiot cette idéologie là chez les jeunes que comme : « L'école c'est tellement con ! ». Tellement pas. Arrête. T'es chanceux d'être à l'école, vraiment. Et puis je sais pas, même entre nous. Il y a beaucoup de respect, malgré les différences ou malgré les 'oh bon bah, avec cette personne-là, j'ai pas d'atomes crochus'. Donc il y a beaucoup de respect. Ce qui n'est pas toujours le cas dans toutes les classes. » Ex; E9 (élève no 9)</p>	<p>« On est hyper différents quand même dans la classe, il y a tous les profils vraiment. Et je pense que ça, ça fait quelque chose de cool. Et puis il y a vraiment genre autant d'artistes que genre d'intellectuels que sportifs et tout ça. Il y a des gens qui vont être à peu près bons partout, il y a des gens qui vont être très bons. Après c'est aussi pas que au niveau scolaire, il y a des gens comme je dis qui vont être plus timides, qui ont plus de caractère. Il y a plein de gens qui sont dans notre classe qui sont arts dramatique parce qu'ils s'expriment bien. À la place d'avoir des gens qui sont à peu près égaux partout, là t'as des gens qui ont des forces, parfois qui ont des faiblesses, mais qui sont forts dans ce qu'ils font à fond. » Ex; E8 (élève no 8)</p>	<p>« Parce qu'on est ensemble pendant 5 ans, douance c'est un peu comme en famille en fait. Je me dis 'bon, de toute façon, ceux que j'aime moins il faut que je fasse avec'. Et ensuite C'est de l'entraide en fait. On est tous différents mais on sait qu'on va rester ensemble. On sait qu'on a des points forts, des points faibles, alors on va s'aider comme ça ce sera plus facile. On est comme une équipe d'élèves en fait! » Ex; E4 (élève no 4)</p>
Extrait 2	<p>« Aussi l'intérêt c'est que d'être dans un groupe douance c'est que ça fait baisser l'égo. (Rires). T'as des notes bonnes. Mais eux ils sont aussi bons. Alors il y a plus de challenge on va dire. Quand toi tu te dis «</p>	<p>« Je crois qu'on est juste plus calmes quand on travaille parce qu'on veut apprendre et on veut que ça avance vite! Les gens ils chuchotent entre eux fait que c'est moins dérangeant que les gens qui crient et</p>	<p>« Moi je trouve que... pour certains ça va être différent, mais pour moi personnellement c'est plus, comme pour vrai, c'est comme une famille. Parce que ça fait trois ans que je les connais. Ça fait</p>

	<p><i>bon bah j'ai un 90, c'est bien ». Toi t'as un 90, eux ils ont peut-être un 95. Donc tu te dis, « bah moi aussi je veux aller aussi loin ». Donc ça fait baisser l'égo et en même temps ça te donne envie d'aller, d'être plus fort. Je pense que c'est ça qui est bien. Parce qu'avant en primaire, bah t'avais des bonnes notes, t'étais fier mais tu t'arrêtais là. Mais là, t'as envie d'aller plus loin. » Ex; E8 (élève no 8)</i></p>	<p><i>puis qui parlent plus fort dans les classes régulières. Les élèves et la classe apprennent et vont plus vites. La classe est un peu plus sérieuse et travaillante je trouve que mes anciennes classes du primaire. Je remarque bien que les gens aiment plus et ont plus envie d'apprendre. » Ex; E2 (élève no 2)</i></p>	<p><i>trois ans qu'on se voit 180 jours par année et même plus, parce on se voit souvent pendant l'été et puis tout ça. Et puis c'est vraiment fou genre l'ambiance. On connaît les histoires de chacun. On sait qu'est-ce qui se passe en classe. Et puis personnellement, je trouve vraiment que c'est comme une famille et puis c'est vraiment agréable l'ambiance. On rit ensemble et puis on se rappelle des affaires qui se sont passées. » Ex; E5 (élève no 5)</i></p>
<p><i>Extrait 3</i></p>	<p><i>« Le groupe douance me renferme et me pousse à développer intérieurement une forme de compétitions constante avec les autres. Les moyennes sont élevées, les élèves sont extrêmement doués et moi je sombre dans l'idée que je suis incapable de les atteindre. Ça forme comme une sorte de mini compétition envers soi-même et envers les autres. Mais c'est genre une compétition genre silencieuse. C'est juste, on veut être sûr qu'on est correct, on veut être sûrs qu'on est bons. » Ex; E7 (élève no 7)</i></p>	<p><i>« Il y clairement des différences dans le comportement entre douance et régulier. Mon ami qui est en classe normale me dit que c'est le bordel. Dans notre classe, ça parle oui... mais c'est pas bordélique! C'est sûr que des fois on parle fort et puis on fait du bruit mais on n'est jamais vraiment, très très, bruyant. Ça fait qu'on travaille mieux. » Ex; E10 (élève no 10)</i></p>	<p><i>« Mais comme je disais que c'est comme un peu un filet de sûreté cette classe. Les gens entrent dans la classe et tu sais qu'il y aura toujours quelqu'un pour te dire quelque chose de gentil ou pour t'aider : « Est-ce que tu veux ma gomme à effacer ? » Où quelque chose comme ça. Fait que je sais que ça c'est important. On a beaucoup, une communauté, genre mini communauté dans la classe, en tant que classe dans l'école. » Ex; E6 (élève no 6)</i></p>

Tableau 10. – Parcours social : l'importance du groupe classe

4.3.2.2 Les relations sociales avec les pairs

Outre l'importance du groupe classe, un autre facteur semble marquant dans le parcours social de ces élèves : les relations sociales avec les pairs. Trois grands phénomènes semblent marquer le parcours social de ces jeunes : les amitiés et le travail d'équipe dans le groupe classe douance, les amitiés et les relations avec le reste de l'école et, enfin, l'inexistence de relations avec les autres groupes douance de niveaux différents.

Ainsi, évoquent-ils la place prépondérante que joue l'amitié dans leur parcours. La très grande majorité rapportent leur satisfaction de pouvoir développer des amitiés profondes grâce au regroupement pendant 5 ans. Les propos de plusieurs d'entre eux font état d'une véritable union existant au sein du groupe. Des termes tels que « *on est comme une famille* » ou « *en douance c'est comme mes frères et sœurs* » revenaient régulièrement.

Malgré ces amitiés tissées dans le groupe classe, la grande majorité a également développé des amitiés et des relations en dehors du groupe classe avec le reste de l'école : on apprend ainsi que le regroupement n'est pas total puisqu'il existe des cours où ils sont mélangés avec d'autres groupes d'élèves, tels que le groupe du programme d'éducation internationale (PEI) ou des groupes du régulier. C'est le cas pour 4 matières : anglais, maths, arts et 3^e langue. Des amitiés naissent également lors d'activités parascolaires à l'école (clubs, sport, théâtre, etc.)

Enfin, l'inexistence de relations ou d'amitiés avec les autres classes douance est également rapportée. Ils s'étonnent qu'aucun moment favorisant les échanges entre les niveaux de douance ne soit prévu, à l'exception d'un gala de présentations à la fin de chaque année.

	Les amitiés et le travail d'équipe dans le groupe classe douance	Les amitiés et les relations avec le reste de l'école	Les relations avec les autres classes douance
Extrait 1	<p>« On a tous grandi ensemble, c'est ça, pendant les trois dernières années, fait que on se connaît tous un peu, on a tous développé une sorte d'amitié bizarre un peu, genre frères et sœurs, mais moi j'apprécie ça. Puis j'apprécie ça parce que justement tu développes des liens avec des personnes qui ne se développeraient peut-être pas nécessairement si t'étais en régulier et si tu changeais tout le temps de classe, si tu changeais tout le temps de gens avec qui tu es. » Ex; E9 (élève no 9)</p>	<p>« Je trouve que douance c'est vraiment comme ma famille, douance je veux pas les perdre. Les gens autour aussi c'est vraiment le fun de les avoir parce que des fois je suis un peu tannée de parler des même choses constamment! Donc ouais, j'ai des amis que j'ai rencontré grâce à volley-ball. Une fille en PEI et une fille en régulier. Il y en a que je connaissais du primaire. Il y en a qui sont en théâtre avec moi, ou en anglais parce qu'on est couplés au groupe PEI, programme international. Et c'est bien, tu communique avec d'autres gens aussi! » Ex; E4 (élève no 4)</p>	<p>« J'ai quelques amis d'autres niveaux de douance car je suis dans quelques équipes sportives et c'est comme ça que je rencontre des gens d'autres niveaux. Mais en fait en douance ... on a jamais l'occasion de se voir non plus avec les autres niveaux. A part à la fin de l'année où il y a la présentation de tous les projets dans l'auditorium. En fait on se voit jamais donc on se parle pas! » Ex; E6 (élève no 6)</p>
Extrait 2	<p>« Les amitiés que j'ai développée dans la classe sont très importantes pour moi et m'aide à surmonter l'ennui et les choses désagréables de la vie de tous les jours. Je suis reconnaissante d'avoir pu rencontrer tant de nouvelles personnes si intéressantes. » Ex; E7 (élève no 7)</p>	<p>« Je pense que j'ai quand même assez d'amis en dehors de la classe douance. En PEI, en régulier aussi. Et puis aussi en secondaire 2, mais les seuls amis que j'ai pas, c'est en secondaire 1, parce que je sais pas, c'est plus difficile de leur parler et que eux nous répondent qu'autre</p>	<p>« Les autres classes douance j'ai aucune idée, je sais même pas qui est dans les autres classes, à part en secondaire 5 parce qu'on a fait une équipe de soccer justement avec eux et puis il y en avait en douance. Donc même rendu en douance secondaire 3 on sait pas c'est qui douance</p>

		<i>chose. Mais bref. Mais j'ai des amis pas mal dans toutes les années. J'en ai beaucoup en secondaire 5, à cause de la pièce de théâtre justement, et puis c'est mes amours, je les adore. » Ex; E9 (élève no 9)</i>	<i>secondaire 4, secondaire 5. On le sait pas. On se connaît pas nous-mêmes! » Ex; E1 (élève no 1)</i>
<i>Extrait 3</i>	<i>« Ce qui est bien en douance c'est le travail en équipe. Le fait qu'on soit en équipe je pense que c'est cool, on se fait des amis, on apprend à travailler en équipe avec des coéquipiers, même si les projets eux-mêmes sont nuls, bah on peut s'amuser parce qu'on est avec des gens qu'on aime, ou qu'on aime pas, mais on peut au moins s'amuser. Par contre le côté négatif c'est si on est obligés de travailler en équipe de 3 ou 4. Personnellement c'est quelque chose que j'aime absolument pas de travailler en équipe de 4. Parce que je trouve qu'on est trop, il y a trop de points de vue différents à faire. Il y a trop, c'est trop dur de s'organiser. Donc super pour le travail d'équipe mais qu'on nous laisse choisir nos sujets et nos coéquipiers! » Ex; E10 (élève no 10)</i>	<i>« Dans les couloirs j'ai déjà entendu des choses genre : « Oh, est-ce que c'est vrai que les douance vous êtes tous des 'bollés' ? » Alors qu'en vrai on n'est pas du tout comme ça, on va faire autant de conneries que les gens dans leur classe. On est pas tous là avec nos lunettes et nos notes en train de noter tout ce que le prof est en train de dire. Mais je pense qu'on nous voit comme des surdoués, comme la stigmatisation qu'on voit dans les films, genre les gens qui sont capables de dire « OK. Il y a quarante-neuf mille carreaux dans cette petite bibliothèque ! Alors que pas du tout ! Mais des fois c'est ça qui fait que je me sens un peu en décalage. Aussi j'avais peur qu'il y ait de la discrimination, mais en fait non. » Ex; E8 (élève no 8)</i>	<i>« Alors là, honnêtement vraiment pas. Les niveaux de douance ça se mélange peu. Pas du tout. Chaque classe est à part. J'ai l'impression que non ça se mélange pas. En tout cas personnellement, moi non, mais peut-être qu'il y a des gens dans la classe qui sont amis avec d'autres gens de douance. Mais je sais juste pas où tu les rencontres! » Ex; E11 (élève no 11)</i>

Tableau 11. – Parcours social : les relations sociales avec les pairs

4.3.2.3 Les rapports avec le personnel de l'école

À propos des rapports qu'entretiennent les élèves avec le personnel de l'école, il apparaît d'emblée qu'ils distinguent leurs relations avec les enseignants de leurs relations avec les autres membres du personnel de l'école (direction, intervenants sportifs, etc.).

En ce qui concerne le rapport aux enseignants, deux dynamiques distinctes sont observables : la relation académique (enseignant-élève) et la relation sociale (adulte-jeune).

Sur le plan de la relation académique, les élèves décrivent une alternance dans la relation. D'une part, ils décrivent des avantages concédés aux groupes douance par les enseignants. Selon eux, ces avantages sont reçus en raison de leur appartenance à un groupe douance jugé plus calme et plus rapide que les autres groupes par les enseignants. D'autre part, ils ressentent une forme de pression de la part des enseignants concernant la performance scolaire. D'après eux, les enseignants ne cachent pas leurs attentes élevées en raison de l'appartenance de ces élèves à un groupe douance. Pourtant, plusieurs élèves rappellent que malgré leur douance ils n'ont pas de bons résultats scolaires. Les réflexions ici et là qui peuvent paraître anodines pour les uns semblent ici, selon les perceptions qu'en ont les élèves, exercer une pression de rendement scolaire sur plusieurs élèves. Ajoutons que la relation académique semble affectée par le manque de formation des enseignants en douance. Les élèves ressentent en effet que leurs professeurs ne connaissent pas ou peu la douance. Cela impacte la confiance accordée par les élèves à leurs professeurs pour se sentir compris et bien accompagnés. En somme, malgré les privilèges reçus, cette relation donne le sentiment aux élèves de ne pas être compris en tant qu'élèves doués, mais plutôt d'être encadrés dans le but que leurs performances scolaires soient élevées.

Sur le plan de la relation sociale, peu d'élèves mentionnent des professeurs inspirants ou marquants qu'ils ont eu la chance de rencontrer pendant leur parcours. La relation sociale semble surtout marquée par l'aspect académique. D'après les élèves, ce lien social est approfondi et marquant lorsque les professeurs acceptent de partager des éléments personnels (réussites et erreurs lors de leur propre parcours scolaire, expériences professionnelles et personnelles, conseils d'orientation etc.).

Selon eux, ces moments de partage informels permettent de tisser du lien social au-delà de l'aspect académique et renforcent la relation. Plusieurs élèves mentionnent que les enseignants ont accès à de nombreuses informations les concernant (renseignements personnels et familiaux, dossier scolaire etc.). Ils ne comprennent donc pas pourquoi les professeurs sont réfractaires à partager des éléments de leur propre vie et perçoivent un déséquilibre dans la relation entre ce que les professeurs savent sur eux et ce qu'eux connaissent de leurs professeurs. Pour eux, les moments de partages informels permettent de mieux connaître leurs professeurs et de bâtir une confiance mutuelle.

Enfin, peu de liens significatifs entre les membres du personnel de l'école et les élèves ont été créés, à l'exception de quelques relations, pour quelques élèves.

	Relation académique avec les enseignants	Relation sociale avec les enseignants	Relation avec les membres du personnel de l'école
<i>Extrait 1</i>	<i>« Je trouve que les professeurs utilisent le programme douance en termes de levier pour nous mettre de la pression. Ils arrivent « oh bah, vous êtes programme douance, on attend beaucoup de vous », t'sais genre, « quoi vous avez toujours pas fini mais vous êtes douance! », Ils utilisent « douance » comme un moyen de pression pour nous faire plus travailler. Je trouve que c'est super toxique. Parce que déjà c'est pas ça le but et je trouve limite que les professeurs sont</i>	<i>« L'utilisation du terme de douance pour ce programme perd pour moi tout son sens. Parce que les professeurs n'ont aucune idée de ce qu'est la douance. Pour eux, bah le programme douance, c'est juste un programme d'élèves plus forts. Aucune compréhension plus poussée de leur côté. Je pense que ça serait plus positif si les enseignants, ils étaient formés pour le programme spécifique pour les douance. C'est pas la faute des professeurs mais ça paraît qu'ils sont</i>	<i>« La direction ça dépend. Le directeur est cool. Mais ça arrive qu'ils utilisent le programme douance comme une excuse pour nous mettre la pression, le stress, qu'on fasse plus de choses, plus de devoirs. Ensuite tu te sens comme une merde parce que quand tu y arrives pas ils te disent « oh bah t'sais, t'es en douance » ou « vous êtes programme douance, si vous avez des mauvaises notes on vous sort du programme, t'sais il y a plein de gens qui attendent de prendre votre place ».</i>

	<p><i>plus rigides envers nous alors que c'est pas forcément de cette façon qu'il faut s'y prendre. Il y a aussi plus de préjugés, dans le sens où, « vous êtes douance, vous devriez bien travailler. Vous êtes douance, vous devriez bien écouter. Vous êtes douance, vous devriez être calmes. C'est pas forcément parce qu'on a une douance qu'on est calme, c'est pas forcément parce qu'on a une douance qu'on écoute toujours bien. » Ex; E3 (élève no 3)</i></p>	<p><i>pas vraiment formés. Pour être honnête et sans méchanceté, très peu de prof ont été formé pour s'occuper d'un groupe douance. » Ex; E2 (élève no 2)</i></p>	<p><i>J'ai vraiment l'impression de marcher sur la corde raide, pis de me dire bah t'sais si je fais un faux pas, je tombe du mauvais côté et on me remplace quoi. Donc je pense qu'à ce niveau-là, qu'ils aient une formation peut-être, pour leur apprendre les différentes caractéristiques de la douance, au-delà du scolaire ça pourrait être intéressant. » Ex; E9 (élève no 9)</i></p>
<p><i>Extrait 2</i></p>	<p><i>« Les profs nous disent qu'on est un groupe spécial et qu'on devrait se compter chanceux d'être là. C'est bizarre parfois. On a à la fois des privilèges parce qu'ils nous trouvent plus calmes et ont confiance en nous et à la fois plus de pression et moins le droit à l'erreur. On nous traite comme des enfants prodiges. On nous met sur un piédestal et on oublie de dire qu'il est correct et normal de frapper des murs. On assume que les gens sont tous des surdoués compétents et on ne rassure pas ceux qui sont paniqués. Pourtant nous sommes humains et non cobayes. » Ex; E9 (élève no 9)</i></p>	<p><i>«Le prof normal, qui va faire le cours, comme normal, il explique la matière, il fait l'examen, il prend les devoirs, ça je vais pas m'en rappeler, c'est le prof basique on va dire. Celui qui a un peu plus de personnalité, qui va se démarquer, lui je vais plus m'en rappeler, car il a une méthode différente, il est différent. C'est dommage mais je pense que souvent avec les enseignants c'est juste comme la personne qui essaie de m'apprendre des choses mais sans plus. Des fois, il y en a qui sont vraiment gentils et amicaux dans un sens, t'sais avec qui je peux avoir une discussion mais avec d'autres j'essaye d'avoir le</i></p>	<p><i>« Objectivement, les personnes de l'école, je les vois plus un peu comme des gardiens de prison, j'ai l'impression qu'ils sont erratiques, parce qu'eux-mêmes, ils ne savent pas ce qu'ils font là. Mais après c'est peut-être juste mon opinion personnelle. Pfff ... sinon non. Peut-être le concierge qui fait des blagues drôles, mais sinon non pas vraiment. » Ex; E10 (élève no 10)</i></p>

		<i>moins de discussion possible. » Ex; E11 (élève no 11)</i>	
<i>Extrait 3</i>	<p><i>« Et puis il y a deux sortes de professeurs. Il y a ceux qui attendent vraiment beaucoup de nous. Et puis ils sont là: « Ah, vous vous êtes douance, vous êtes supposés être comme ça ». Et puis là on est comme : « Non, oh non non non, nous, on est supposés être vites, on est pas supposés être bons. On est supposés comprendre, on n'est pas supposés nécessairement comme avoir les bonnes notes, même si on comprend. Et l'autre sorte de profs qui se fait carrément manipuler par nous. C'est vraiment triste, mais on fait ça aussi.</i></p> <p><i>Parce que, je ne sais pas pourquoi, douance, j'ai l'impression qu'on a comme une facilité à manipuler les gens. Parce que on comprend comment ils se sentent, on comprend qu'est-ce qu'ils font, comment ils travaillent. Et puis ensuite, on réussit à les manipuler, ou genre à dire : « Non mais madame, nous on est douance, on va faire ça plus rapidement. » Ex; E12 (élève no 12)</i></p>	<p><i>« Avant je n'ai jamais vraiment tissé de relation personnelle avec des enseignants, mais nos professeurs cette année, c'est la meilleure année de profs qu'on ait eu. Cette année ils sont vraiment drôles. Ils sont attentifs. Ils nous écoutent. J'ai une professeure cette année elle est super drôle. Je ne sais pas si elle a le droit de faire ça mais elle nous raconte des histoires personnelles. Et puis je sais que les professeurs d'habitude, ils veulent pas faire ça parce qu'ils veulent pas qu'on en sache trop de leur vie. Mais moi je trouve ça vraiment plus intéressant le prof qu'on sait c'est qui, qu'un prof qui ne veut même pas nous dire le nom de son chien t'sais. C'est tellement ridicule ! Je suis comme, ouais mais vous vous connaissez presque tout de nous. Vous avez nos dossiers. Vous avez toutes nos notes. Vous nous voyez tous les jours. On connaît rien de vous. Fait qu'il y a pas vraiment de sentiment d'attachement t'sais. Mais elle, elle nous raconte sa vie et puis tout ça et puis on</i></p>	<p><i>« Je sais que le coordonnateur sportif, genre j'ai passé beaucoup de temps avec lui parce que je fais partie d'une équipe de volley-ball et ma coach de volley-ball c'était mon idole pendant secondaire 1 et 2 et 3. Genre, c'est toujours quelqu'un d'inspirant pour moi parce que je me dis, que ce qu'elle a réussi je peux le faire aussi et je me dis, j'ai envie de devenir comme elle. J'ai envie de faire ça, puis d'avoir les expériences de vie qu'elle a, et puis de continuer dans le volley-ball, grâce à elle, pis réussir, finir, sortir du CEGEP. Fait que je sais que ça c'est quelqu'un d'inspirant, pour moi dans la vie.</i></p> <p><i>Ça arrive souvent qu'on va juste parler de nos vies et puis on va parler de sa vie, et elle va nous donner des conseils de vie, genre c'est un peu genre notre grande sœur à toutes les filles de volley-ball, fait que c'est inspirant. » Ex; E4 (élève no 4)</i></p>

		<i>adore ça.</i> » Ex; E7 (élève no 7)	
--	--	--	--

Tableau 12. – Parcours social : les rapports avec le personnel de l'école

4.3.3 Présentation des résultats de recherche : parcours individuel

Cette dernière section présente les spécificités des parcours individuels des élèves. Le but étant de mieux comprendre comment ils se perçoivent d'un point de vue personnel, psychologique et scolaire par rapport au reste du groupe.

Les élèves interrogés sur leur expérience scolaire à titre individuel dans le programme douance, ont fait ressortir trois éléments : les attitudes envers la réussite, les besoins et les défis psychologiques et enfin leurs perceptions face au programme douance. Il s'agit à présent de développer ces éléments dans chacune de ces catégories.

4.3.3.1 Attitudes envers la réussite

Comme indiqué précédemment, le groupe douance est hétérogène, tant en termes de rendement scolaire, de talents développés que de motivation. Cette hétérogénéité se reflète également dans les résultats liés aux attitudes envers la réussite.

On peut les regrouper en 2 catégories : les attitudes envers la réussite personnelle en particulier et les attitudes envers la réussite scolaire en général. D'un point de vue académique, bien que tous les élèves « réussissent », à peine la moitié évoque un sentiment de réussite positif.

À la lumière des résultats, on remarque en effet qu'une majorité des élèves interrogés ont des attentes élevées voire très élevées envers eux-mêmes. Ils ne se contentent pas de la réussite académique, telle que définie par une note de passage à 60%. Nombreux sont ceux qui expriment qu'ils ne se sentent réussir d'un point de vue scolaire, qu'à partir du moment où ils ont fourni un effort, ou relevé un défi.

Or, près de la moitié d'entre eux reconnaissent le fait d'être peu studieux ou peu disciplinés face aux apprentissages scolaires. Ils sont d'ailleurs les premiers surpris de pouvoir réussir en étudiant si peu ou à peine. Lorsque l'on observe les élèves ayant le sentiment de fournir des efforts, on s'aperçoit qu'on peut établir un lien avec le fait que ce sont les mêmes qui ont le sentiment de réussir positivement. D'un point de vue personnel, la plupart recherche la réussite à travers le développement et le dépassement de soi, les défis et la capacité d'étudier ou de travailler en adéquation avec ses passions. Ce point de vue personnel inclut donc le point de vue social d'une réussite non pas collective mais stimulée par le groupe.

	Attitudes envers la réussite personnelle	Attitudes envers la réussite scolaire
<i>Extrait 1</i>	<p>« La réussite c'est réussir dans quelque chose que tu aimes faire. Si tu réussis dans quelque chose que tu n'aimes pas faire, t'as beau réussir, c'est très académique. C'est-à-dire si tu vas dans une filière que t'aimes pas et que tu réussis, bah oui t'as un diplôme mais t'aimes pas ce que tu fais. Pour moi réussir c'est faire ce que tu aimes. C'est déjà un gros job. Et si tu rates, t'as pas des arguments du genre « ah mais c'est parce que j'étais fatigué le jour de l'examen ». C'est vraiment vouloir accomplir ce que tu veux faire. Et finalement, réussir à le faire. » Ex; E5 (élève no 5)</p>	<p>« Une très très grande réussite pour moi ce serait 95 et +. Une bonne réussite ce serait 90. Et un échec c'est en dessous de 80. Et ouais, ça m'est arrivé au début de l'année et puis je me mets la pression un peu tout seul parce que mes parents ça les dérange pas du tout, ils m'ont jamais mis de pression là-dessus. Mais quand j'ai en dessous de 80, je ne suis pas fier de moi, j'aime pas ça. Et aussi juste ça m'énerve. J'aime pas ça, pas avoir réussi comme ça. Même si y'avait pas de raison, des fois c'est juste moi qui ait pas compris, bah ça m'énerve beaucoup et ça donne envie de faire encore beaucoup mieux la prochaine fois. » Ex; E12 (élève no 12)</p>
<i>Extrait 2</i>	<p>« Pour moi il y a seulement une seule vraie réussite, c'est la réussite personnelle. C'est comme, quand toi tu mets un échelon, et puis que tu réussis à l'atteindre ou à le dépasser. Je trouve que ça c'est la réussite. C'est vraiment devenir la meilleure personne que tu peux devenir. Donc être la meilleure version de toi, de ton corps, de ton potentiel. C'est ça, donc</p>	<p>« Académiquement j'en fais peu mais je réussis quand même, donc je me dis que je peux faire plus. Je suis entre la morale du « je peux en faire plus, ça peut être mieux » et entre « je peux en faire moins et ça peut être aussi bien ». Mais c'est ça le problème c'est que, bah on fait un programme régulier en accéléré. Mais ça reste que c'est un programme régulier. Et donc</p>

	<i>c'est vraiment juste de devenir la meilleure personne que tu peux être. Et surtout avoir envie et essayer de le devenir. Pour moi c'est ça la réussite. » Ex; E6 (élève no 6)</i>	<i>niveau académique tu restes dans des 95-96-97 à ton bulletin. Et tu te dis « bah j'ai atteint le maximum » alors où est le challenge je veux dire ? Il faudrait faire peut-être des examens un peu plus durs. Ça remettrait en question. Parce que la note c'est superficiel, ça dépend des examens. Je peux avoir un 90 à un examen très facile et avoir 75 à un examen très dur. C'est l'examen très dur que je vais aimer faire. » Ex; E1 (élève no 1)</i>
<i>Extrait 3</i>	<i>« J'ai réalisé entre autre que c'était à moi de créer mon futur et que c'était à moi à m'investir corps et âme dans ma vie. Je suis donc allé à l'école avec une très grande motivation en moi. Je pense que si tu mets tes limites hautes, et tu réussis à les dépasser, c'est une réussite et si tu les mets basses et tu réussis à les dépasser c'est une réussite mais pour moi, réussir quelque chose que je sais qui est facile pour moi, c'est sûr que je ne vais pas avoir autant de plaisir à réussir. » Ex; E12 (élève no 12)</i>	<i>« Non moi je fais vraiment peu d'efforts. Je travaille peu. Je fais juste ce qu'on me dit de faire. Surtout que j'arrive pas à travailler sans le stress de me dire « c'est pour bientôt ». Si on me dit c'est pour dans deux mois, je me dis « bah je vais pas le faire ce soir, j'ai encore le temps ». Mais je mets pas vraiment d'effort parce que j'ai jamais vraiment eu besoin de mettre d'efforts. J'ai juste pris l'habitude. Mes notes sont toutes dans les 80. Pour moi 60 c'est pas réussir. Le minimum, je dirai 70. Et puis 80 ou 90. Pour moi genre, très réussir c'est 90. » Ex; E7 (élève no 7)</i>

Tableau 13. – Parcours individuel : attitudes personnelles et scolaires

4.3.3.2 Besoins et défis psychologiques des élèves

Au-delà des préoccupations propres à la réussite scolaire et personnelle, on remarque trois types de besoins et trois défis psychologiques récurrents dans le discours des élèves à propos de leur parcours individuel. Au plan des besoins psychologiques, une majorité d'entre eux ressent un besoin de sens, d'utilité et de complexité. Ils expriment que ceux-ci sont peu comblés à l'école.

Certains établissent un lien entre ces besoins peu comblés par le programme douance et leur manque de motivation scolaire et personnelle à se dépasser ou à fournir des efforts scolaires.

En ce qui concerne les défis psychologiques, ils se regroupent en trois catégories : le stress, l'anxiété de performance et l'ennui. En effet, alors que pour une majorité le regroupement et l'enrichissement sont sources de motivation, ces éléments provoquent plutôt du stress ou de l'anxiété pour une minorité d'entre eux. Enfin, malgré toutes les mesures pédagogiques mises en place dans ce programme douance, une large majorité dit ressentir un ennui chronique à l'école.

	Besoins psychologiques (sens, utilité, complexité)	Défis psychologiques (stress, anxiété, ennui)
<p><i>Extrait 1</i></p>	<p><i>« Les élèves de ma classe ne sont pas tous des élèves modèles. Au contraire, comme dans toutes les classes au secondaire, il y a un gros manque de motivation chez plusieurs d'entre nous, moi inclus. Certains échouent tandis que d'autres gardent leurs notes toujours en haut de 90%. Pour être honnête, je suis loin d'être une élève parfaite. J'ai un manque de motivation qui est parfois influencé par d'autres élèves. C'est contagieux. Pour ma part, je pense que l'ennui peut avoir une grande influence sur le comportement ou la motivation. Comme par exemple je me dis bon ben « ça sert à quoi d'être ici, qu'est-ce que je fais dans le monde ? On est dans un système bloqué ! Ou je vois plein de problèmes dans le monde. Et il y a d'autres jours où je me dis : « OK, ouais, peut-être qu'on est dans un système bloqué mais je peux faire ça, ça, ça pour aider. Si je continue l'école je peux faire ça, ça, ça. Mais c'est dur de trouver du sens et de la motivation tous les jours. » Ex; E9 (élève no 9)</i></p>	<p><i>« Dans ma tête genre, je mets des efforts mais je sais que je serai capable d'en mettre encore tellement plus. Et puis je sais que je serai capable de faire « ça » de plus, ça de plus, ça de plus. Mais au bout d'un moment, je suis pas une machine non plus. Comme j'ai, en secondaire 1 et 2, j'ai commencé à faire des crises de panique. Genre à me réveiller à cause de pensées au sujet de l'école, des devoirs, des notes. J'ai fait une grosse crise de panique en secondaire 2 parce que je me suis réveillée et puis je grelottais, et puis j'avais la tête qui tournait. La seule chose qui me calmait c'était d'étudier. » Ex; E4 (élève no 4)</i></p>

<p><i>Extrait 2</i></p>	<p><i>« Parce qu'en moment là je me dis : « qu'est-ce que tu fais pour ta communauté ? » Ben rien ! Tu vas à l'école, c'est tout. Genre tu prends le bus tous les matins, tous les soirs. OK, au lieu d'utiliser la voiture mais c'est tout ce que je fais. Genre j'ai plein d'idées pour aider la communauté, ou j'ai plein de projets que j'aimerais faire mais je sais que je ne serai jamais capable de les faire parce que j'ai 15 ans et j'ai zéro outil autour de moi. »</i></p> <p>Ex; E3 (élève no 3)</p>	<p><i>« Cette année, par contre, là c'est vraiment là où est-ce que ça a changé. Les maths, je suis pas très très bonne en math. Et puis t'sais pas très bonne c'est genre des, j'ai eu 78 dans mon bulletin. Et puis là tu te dis « Ah bah là, c'est quand même bon, c'est correct. Mais pas dans ma tête. Parce que je sens au fond de moi que je pourrais faire mieux. Et ensuite je culpabilise de pas le faire, et je stresse vraiment pour le futur. »</i></p> <p>Ex; E7 (élève no 7)</p>
<p><i>Extrait 3</i></p>	<p><i>« Par contre, la fabrication du site web m'a semblé trop facile. On était obligé d'utiliser le programme google sites et non faire du codage. Pourquoi ne pas nous apprendre un truc complexe comme la langue html et le codage au lieu de faire un truc complètement facile? Pareil en science on a construit une catapulte en bois, selon moi c'est vraiment trop facile pour des élèves de 14 ans. On devrait construire des choses plus compliqués, les enseignants devraient nous mettre en défi car on est quand même en douance! Cela ne s'applique pas seulement pour les projets de science mais aussi pour le reste des cours et même le projet ONF. En ONF on fait un documentaire historique et encore une fois, c'est trop facile et pas intéressant. »</i></p> <p>Ex; E5 (élève no 5)</p>	<p><i>« Moi j'aime être en programme enrichi c'est sûr parce que je me dis « si je me fais chier dans ce programme enrichi, qu'est-ce que je ferai dans le programme régulier! Car là j'ai vraiment l'impression que tu t'assois pendant 1h15. Qu'il y a des pages écrites au tableau et que tu les fais. Et puis à la fin, bon il me reste quoi, 45minutes ou je fais rien. Ou je lis. Donc je trouve que c'est beaucoup de temps perdu quand même et pendant ce temps-là tu t'ennuis, tu meurs à petit feu. T'attends que la vie passe plutôt que d'en profiter pour apprendre. On est juste assis là et puis on attend que les minutes passent. Et puis c'est peut-être une accélération pour les professeurs comparé au programme régulier mais pour nous, c'est pas cool, c'est pas fun, c'est pas amusant apprendre. »</i></p> <p>Ex; E11 (élève no 11)</p>

Tableau 14. – Parcours individuel : attitudes psychologiques des élèves

4.3.3.3 Perceptions individuelles : programme douance et expérience scolaire

L'appréciation de l'école et la satisfaction envers le programme douance apparaissent toutes deux mitigées. Une légère majorité des élèves apprécie aller à l'école et la moitié d'entre eux apprécie le programme douance. Il s'agit d'ailleurs des mêmes élèves : autrement dit, ceux qui apprécient le programme, apprécient aller à l'école.

À propos de l'expérience scolaire, quatre élèves parmi les 12 interrogés disent vivre une expérience scolaire positive ou très positive. Une majorité estime que leur expérience scolaire est neutre ou plutôt positive. Au vu des résultats, il ne semble pas y avoir de lien entre la pratique d'activités parascolaires et l'expérience scolaire positive, entre l'implication à l'école et une expérience scolaire positive ou encore entre le stress et l'expérience scolaire positive. Toutefois, il pourrait exister une relation entre les élèves ayant des attentes élevées envers eux-mêmes et ceux qui vivent une expérience scolaire positive.

	Appréciation de l'école	Appréciation du programme	Expérience scolaire
<i>Extrait 1</i>	<i>« Bah moi, au contraire, j'habite juste à côté de l'école et puis je me lève à 5 heures et demie tous les matins et j'adore ça. J'ai hâte d'aller à l'école. Mais c'est parce que j'ai le choix. Parce qu'avant, j'ai fait ma sixième année sans école. Avant j'étais comme eux, j'aimais pas du tout aller au primaire, c'était long et puis j'aimais pas ça. Je préférais rester chez moi mais comme j'ai eu l'opportunité de rester chez moi un an sans, bah</i>	<i>« Le fait de se suivre à chaque année déjà, je trouve ça très bien. Parce que ça permet de mieux apprendre, d'apprendre à mieux connaître les gens, lors des présentations orales et tout ce qu'il fait devant la classe on est plus à l'aise, pour la plupart. Ça je trouve ça très bien. » Ex; E5 (élève no 5)</i>	<i>« Je dirais qu'elle est plutôt positive. Elle l'est pas à 100% positive mais elle est plus le fun que neutre ou négative. Parce que je veux en classe régulière, tu changes de classe, tu changes d'amis. Là je trouve que c'est plus positif de rester ensemble. Donc tu restes avec les mêmes gens, c'est du social. Donc je dirais, si je combine tout le secondaire à date, je suis content de moi, genre, je suis content du secondaire parce que, les trucs</i>

	<p><i>en faisant ce que je veux. Ça m'a vraiment motivé à aller à l'école et ça m'a donné envie vraiment. Ça a donné du sens et maintenant j'aime ça aller à l'école ! Je sais à quoi ça me sert! » Ex; E12 (élève no 12)</i></p>		<p><i>chiants, genre les trucs qui allaient moins bien ça valait la peine parce que t'sais, tu rencontres plein de gens super, tu rencontres des amis, ça fait vraiment une belle expérience de vie. » Ex; E8 (élève no 8)</i></p>
<p><i>Extrait 2</i></p>	<p><i>« Peut-être le manque de soutien moral. J'ai plus l'impression que les professeurs et les surveillants ils sont pas là pour toi, ils sont là contre toi. Tout le monde est débordé. La direction est fébrile, elle sait plus où donner de la tête. J'ai l'impression que les gens ici n'aiment pas les enfants. Ils n'aiment pas les adolescents. J'ai l'impression qu'ils ont envie d'être partout sauf ici. Mais en même temps que je regarde les gens autour de moi, je les comprends parfaitement. C'est comme un cercle vicieux de souffrances mutuelles. C'est comme une usine l'école, tu vois ce que je veux dire ? C'est comme des boites de conserve, on te fait rentrer dans une boite de conserve avec des gens de ton âge, avec des gens de ton calibre entre guillemets et puis on te fait sortir par 'batch' donc plein de</i></p>	<p><i>« Mais moi je pense que sur papier c'est différent. Sur papier on nous dit 'vous allez faire plus de projets, ça va être plus enrichi et tout', mais globalement genre en vrai on fait pas nécessairement ce qui est différent de régulier. C'est mieux que rien mais, bah on fait un programme régulier en accéléré. Mais ça reste que c'est un programme régulier. » Ex; E10 (élève no 10)</i></p>	<p><i>« Je pense qu'elle est plutôt neutre. Je pense que c'est juste un parcours scolaire comme les autres. Il y a pas vraiment quelque chose de vraiment spécial mais pas non plus quelque chose qui est négatif. » Ex; E1 (élève no 1)</i></p>

	<i>petites boîtes de conserves qui sortent pareil de la classe. » Ex; E3 (élève no 3)</i>		
<i>Extrait 3</i>	<p><i>« Mais pourquoi l'école ça pourrait pas être comme dans des camps de jours? La majorité des gens ils adorent les camps de jour parce que déjà de 1 : tu peux choisir. Tu vas en cuisine, tu vas en sport, tu vas en, tout ce que tu veux, donc t'sais tu choisis ton profil, tu choisis ce que t'aimes faire. Et les gens ils adorent les camps de jour, parce que déjà ils rencontrent des gens</i></p> <p><i>qui sont tout aussi passionnés qu'eux dans leur matière. Ils vont dans des endroits qui sont cools, parce que, objectivement, dans la majorité des camps de jours t'as des poufs, t'es dans un truc, t'es tranquille, tu peux faire ce que tu veux, t'as du WI-FI, peu importe, on s'en fiche. Tu fais ce que tu aimes faire. Donc tu vas faire de l'escalade, tu vas nager, tu vas faire de l'art, tu vas cuisiner, peu importe. Pour moi une école, ça devrait être comme un camp de jour mais de tous les jours.</i></p> <p><i>» Ex; E3 (élève no 3)</i></p>	<p><i>« Moi j'aime être en programme enrichi c'est sûr parce que je me dis « si je me fais chier dans le programme enrichi, qu'est-ce que je ferai dans le programme régulier! » Ex; E11 (élève no 11)</i></p>	<p><i>« J'ai l'impression de me noyer à l'école. Au final c'est intéressant parce que ça me donne l'exemple opposé en fait. Je regarde l'école et je me dis « OK, j'ai pas envie de devenir comme ça et puis je vais courir dans le sens opposé pour avoir une vie différente, riche et épanouissante. » Ex; E7 (élève no 7)</i></p>

Tableau 15. – Parcours individuel : perceptions du programme douance

4.4 Synthèse des résultats

Dans la partie précédente, l'analyse a permis de dégager la perception des élèves doués du programme enrichi « douance ». L'examen de la perception scolaire, sociale et individuelle des élèves sur le programme permet de répondre aux questions spécifiques de cette recherche. Ainsi, en prenant en considération le point de vue des élèves, on a pu décrire leurs perceptions des mesures éducatives instaurées en leur faveur. Cette partie synthétise les résultats autour de trois thèmes : les forces du programme, ses lacunes ainsi que les suggestions d'amélioration formulées par les élèves. Les suggestions proposées par ceux-ci sont présentées afin d'étoffer la compréhension de leur expérience scolaire et poursuivre le développement de mesures éducatives appropriées, efficaces et adaptées au public visé.

4.4.1 Les forces du programme douance selon les élèves

Compte tenu des résultats présentés plus haut, il est possible de catégoriser les forces du programme douance, selon les élèves, en trois forces principales :

1. l'enrichissement
2. le groupe classe
3. les relations sociales

Si l'on observe les témoignages des élèves, on remarque en effet une appréciation générale de l'enrichissement. Il est souvent jugé insuffisant et disparate d'une matière à l'autre, mais il n'en demeure pas moins l'une des forces du programme douance. Souvent signalé comme étant mieux que de faire « *juste le régulier* », il paraît donc satisfaire les élèves. Parmi les différents enrichissements qui leur sont proposés tout au long de leur parcours, celui qui est unanimement apprécié et le plus souvent relevé est : l'enrichissement par conférences.

On remarque que les élèves perçoivent leur groupe classe comme l'un des piliers de ce programme douance, ce qui explique que le regroupement soit très majoritairement apprécié. Selon eux il permet, au sein d'un groupe hétérogène, d'avoir le temps de bien apprendre à se connaître et de faire des efforts d'adaptation les uns aux autres.

De plus, le sentiment d'appartenance développé envers le groupe classe semble très fort. Des termes et expressions tels que « communauté », « équipe d'élèves » ou encore « famille » et « frères et sœurs » sont souvent évoqués.

Enfin, la dernière force principale de ce programme paraît liée à la précédente et aux conséquences du regroupement. Elle repose sur la qualité des relations sociales et notamment des amitiés développées grâce au regroupement. À cela s'ajoute le développement de compétences en travail d'équipe et une vie sociale riche et diversifiée au sein de l'école. Pour certains, la qualité des relations amicales développées dans le groupe douance semble même avoir une influence sur leur motivation et leur persévérance à étudier davantage pour maintenir leur place dans ce groupe.

	Enrichissement (projets, conférences)	Le groupe classe (regroupement, hétérogénéité, appartenance)	Relations sociales (amitiés, travail d'équipe)
<i>Extrait 1</i>	<i>« Je trouve que l'enrichissement, c'est juste vraiment plaisant. Ça nous permet de débloquer parfois. On fait la matière, on fait la matière, et puis là on a un projet ou une conférence. » Ex; E1 (élève no 1)</i>	<i>« Et aussi je trouve que l'autre force, qui comme nous suit de secondaire 1 à secondaire 5 c'est qu'on est une classe fermée. Bah pas fermée, mais qui change pas d'élèves. Comme à chaque année, on est avec les mêmes personnes. Et puis ça je trouve que c'est quand même aidant et puis c'est vraiment une force. » Ex; E2 (élève no 2)</i>	<i>« Les amitiés que j'ai développées ici en douance sont très importantes pour moi et m'aide à surmonter l'ennui et les choses désagréables de la vie de tous les jours. Je suis reconnaissante d'avoir pu rencontrer tant de nouvelles personnes aussi intéressantes. » Ex; E7 (élève no 7)</i>
<i>Extrait 2</i>	<i>« Puis c'est ça, toutes les conférences cette année, moi j'adore ça. Je trouve ça</i>	<i>« Et c'est surtout que j'aime bien le fait qu'on reste chaque année</i>	<i>« Non mais moi je veux rester avec ce groupe là parce que, parce que c'est</i>

	<p><i>vraiment bien de pas être tout le temps dans une classe, et puis d'apprendre mais comme de manière différente. Comme avec quelqu'un qui vient faire une conférence, qui parle de sa démarche, de sa carrière scientifique, ou de sa carrière. On apprend, mais autre chose! » Ex; E12 (élève no 12)</i></p>	<p><i>ensemble et donc t'apprends à connaître des gens différents de toi. En douance, à part la curiosité, on se ressemble pas tant que ça. Certains sont plutôt sportifs, d'autres artistes, d'autres intellectuels. Donc c'est plus au niveau social que tu vas évoluer. Tu vas être avec des gens, c'est comme j'ai dit, différents mais pareils que toi, donc tu vas voir leur expérience et t'en inspirer. » Ex; E5 (élève no 5)</i></p>	<p><i>tissé serré en fait et que des fois on vient pas forcément toujours à l'école pour les cours mais plus pour les amis. Les liens ont l'air vraiment plus profonds, parce qu'on a eu plus de temps pour les tisser aussi. » Ex; E8 (élève no 8)</i></p>
<p><i>Extrait 3</i></p>	<p><i>« Je pense qu'une autre force du programme c'est aussi le projet SEUR et les conférences en secondaire 2 et secondaire 3. Donc cette année c'est plus intéressant je trouve, que ce qu'on aurait fait habituellement car sinon, en sciences, on aurait juste fait le programme de sciences normal, on aurait rien fait d'autre. On aurait pas eu toutes les conférences qu'on a eu et tout. Donc ça c'est intéressant. » Ex; E10 (élève no 10)</i></p>	<p><i>« Un adolescent veut toujours avoir un regroupement, veut toujours avoir un sentiment d'appartenance pis s'il y en a pas, il va juste se sentir complètement faible puis complètement vide. Fait que là, on a trouvé un groupe d'appartenance et puis je pense que c'est ça que l'école voulait faire. Donc c'est ça, c'est le sentiment d'appartenance et puis je pense que ça c'était vraiment une bonne idée de nous regrouper. » Ex; E9 (élève no 9)</i></p>	<p><i>« Je pense qu'une autre force du projet c'est aussi par exemple, le fait de travailler avec d'autres personnes, mais qui sont en douance aussi, ça nous permet de développer d'autres forces par rapport aux gens qui sont avec nous. De découvrir des sujets différents. Et aussi des nouvelles personnes avec lesquelles travailler. » Ex; E4 (élève no 4)</i></p>

Tableau 16. – Les forces du programme

4.4.2 Les lacunes du programme douance selon les élèves

Les forces du programme s'opposent à ses lacunes. D'après les élèves, elles sont au nombre de trois :

1. l'écart entre le programme prévu et le programme réel
2. le manque de formation, de connaissances et de différenciation pédagogique de la part des enseignants
3. l'accélération hétérogène, tant par niveaux que par matières

En ce qui concerne la première lacune, les élèves font état de disparités entre les explications du contenu du programme de douance lors du recrutement, et sa réalisation concrète. Ces différences sont particulièrement perceptibles à trois niveaux : la sélection des élèves, l'enseignement traditionnel et les activités d'enrichissement (projets, conférences, visites, voyages).

Ils signalent en effet, le manque d'explications fournies pour faire connaître les critères de sélection des élèves de ce programme. Il semble, selon eux, que l'hétérogénéité des profils d'élèves sélectionnés n'ait jamais été expliquée. Il en résulte, pour certains, une déception vis-à-vis de leurs camarades moins studieux.

Pour beaucoup, le programme douance visait à regrouper des élèves doués, motivés, performants et souhaitant se dépasser. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, ce programme comporte une hétérogénéité de profils d'élèves doués qui ne semble pas plaire à tous. De plus, l'enseignement traditionnel constitue pour eux l'une des lacunes principales de ce programme. En effet, presque tous les élèves rapportent recevoir un enseignement trop classique, limité à des cahiers. Quant aux activités d'enrichissement, les élèves expliquent que plusieurs n'ont simplement jamais eu lieu, ou bien alors dans une proportion moindre que celle promise. Ils citent comme exemple les sorties, les visites ou les voyages.

De plus, l'enrichissement leur paraît insuffisant. Il n'est en effet présent, chaque année, que dans les deux matières accélérées en raison des deux projets d'enrichissement principaux prévus dans leur parcours : projets ONF (secondaire 1 à secondaire 5) et projet SEUR (conférences en secondaire 2 + conférences, mentorat et visites en secondaire 3). L'enrichissement n'existe donc effectivement que dans les matières suivantes :

- Sec 1 : Français + Arts
- Sec 2 : Français + Éthique et Culture Religieuse (ECR)
- Sec 3 : Français + Histoire + Sciences
- Sec 4 : Français + Sciences
- Sec 5 : Français + Anglais

La seconde lacune de ce programme, que l'on peut faire découler de l'analyse des propos des élèves, réside dans le manque de formation des enseignants en douance. C'est-à-dire dans le manque de différenciation pédagogique. La plupart des participants ont la perception que beaucoup de leurs professeurs sont insuffisamment formés au sujet de la douance et n'adaptent pas leur enseignement aux caractéristiques des élèves doués. Ils sont nombreux à percevoir chez leurs enseignants une confusion entre douance et excellence académique ou encore un amalgame entre curiosité et motivation. De plus, certains participants signalent le manque de différence entre l'enseignement en douance et le programme régulier. Plusieurs disent retrouver le même programme qu'au régulier ; enseigné de la même manière et avec les mêmes cahiers que leurs amis du régulier.

Selon eux, il existe un réel manque de défis ou même une absence d'adaptation aux rythmes et aux capacités des élèves ainsi que des problèmes d'organisation du programme.

La troisième lacune du programme concerne l'accélération. Pour la grande majorité des participants, l'accélération n'est pas ressentie et pas suffisamment poussée. Ils expliquent que l'accélération mise en place dans ce programme n'est appliquée qu'aux matières qui connaissent un enrichissement : soit 2 à 3 matières par année sur les 8 à 10 matières enseignées au cours du secondaire. L'accélération n'est en effet présente que dans les matières suivantes (indiquées en caractère gras):

- Secondaire 1 : **Français**, anglais, maths, sciences, géographie, histoire, **arts**, ECR, éducation physique (2/9)
- Secondaire 2 : **Français**, anglais, maths, sciences, géographie, histoire, **arts**, **ECR**, éducation physique (2/9)
- Secondaire 3 : **Français**, anglais, langue tierce, maths, **sciences**, **histoire**, arts, éducation physique (3/8)
- Secondaire 4 : **Français**, anglais, langue tierce, maths, **sciences**, histoire, arts, ECR, éducation physique (2/9)
- Secondaire 5 : **Français**, **anglais**, langue tierce, maths, histoire, économie, monde contemporain, arts, ECR, éducation physique (2/10)

Comme les élèves le disent, l'accélération n'est donc appliquée qu'à une minorité de matières. Elle n'est pas non plus constante pendant le parcours du secondaire puisqu'elle varie selon les années et les matières. Il en résulte pour les élèves une impression de « trop peu » et une soif d'être éduqués à la hauteur de leurs capacités d'apprentissage (rythme, contenus).

	Programma prévu vs programme réel	Manque de formation et de différenciation pédagogique (hors enrichissement)	Accélération hétérogène (par niveaux et par matières)
<i>Extrait 1</i>	<p>« J'ai l'impression que l'école a comme un peu 'scam' les élèves, dans un sens. En disant que comme quoi, bah ils avaient dit, que en douance, ça va être vraiment comme enrichi. Mais comme, à un certain niveau. Tandis que c'est pas du tout le cas.</p> <p>Je pensais que douance ça allait être comme un défi tandis que c'est un peu comme les classes normales. » Ex; E9 (élève no 9)</p>	<p>« Et aussi, le fait que les profs pour eux, bah le programme douance, c'est juste un programme d'élèves plus forts, mais c'est vraiment pas ça. Certains élèves sont plus hauts, mais comme, la plupart des élèves sont juste moyens, comme les autres de régulier.</p> <p>Mais je dirai que peut-être il devrait y avoir une formation pour pouvoir enseigner en douance parce qu'il y a, en tout cas pour moi, il y a aucune</p>	<p>« Alors l'accélération je ne la ressens pas. Parce que je trouve que c'est pas accéléré. En fait, normalement je devrai mais je la ressens pas. Moi je m'en rends pas compte mais après c'est quand je parle avec mes amis du régulier, ils me disent « ah nous on est là !</p> <p>» ou soit « nous on est rendus à telle page. » Ex; E8 (élève no 8)</p>

		<i>différence entre régulier et douance. » Ex; E2 (élève no 2)</i>	
<i>Extrait 2</i>	<i>« Honnêtement, certains cours, c'est très lent. Toujours. Ça stimule vraiment pas. Donc, même si tu fais plus de pages dans un cahier, je vois pas comment ça pourrait stimuler les gens encore plus. » Ex; E11 (élève no 11)</i>	<i>« Il y a pas tant de différences avec le régulier. Le seul truc c'est qu'en douance les personnes sont pas mal plus intéressées à participer au cours, à écouter et à apprendre alors qu'au régulier, la moitié de la classe dort. J'ai quelques amis au régulier, et on a les mêmes enseignants, les mêmes exams on fait les mêmes thèmes et les mêmes chapitres dans les cahiers. Donc je pense que la seule différence c'est que nous ont fait le projet ONF de secondaire 1 à secondaire 5 et le projet SEUR en secondaire 3 et eux ils ne le font pas. » Ex; E1 (élève no 1)</i>	<i>« Mais je pense qu'on ne va pas nécessairement plus vite parce que les profs nous traitent pareil que les autres classes. Fait que je pense qu'on est un peu freinés dans ces circonstances-là. Je trouve qu'être freiné comme ça, ça veut dire qu'ils mettent une limite pour nous. Alors que notre limite est beaucoup plus loin. Mais je comprends en même temps qu'il faut aller au rythme de tout le monde. Il faut mettre un rythme que tout le monde peut suivre mais je pense que s'il y avait une façon de trouver c'est quoi le rythme et pis laisser les gens aller chacun à leur rythme en respectant quand même ce qu'il y a à faire. Ce serait vraiment intéressant. » Ex; E4 (élève no 4)</i>
<i>Extrait 3</i>	<i>« Mais moi je pense que c'est juste sur papier que c'est différent. Sur papier on nous dit 'vous allez faire plus de projets, ça va être plus enrichi et tout', mais globalement genre en vrai on fait pas nécessairement ce qui est différent de régulier. C'est surtout</i>	<i>« Les enseignants eux-mêmes ils savent pas c'est quoi « douance ». Je pense qu'ils savent pas c'est quoi la définition de « doués ». Ils pensent juste que on est supposés être plus vite que les autres. Il y a aussi plus de préjugés, dans le sens où, « vous êtes douance, vous devriez bien travailler.</i>	<i>« Comme à mon goût je pense que ça serait plus cool si ça serait plus vite. Je pense qu'en général les cours sont trop lents, la matière avance lentement. Je sais que je serais capable si on me donne le défi, je sais que je serai capable d'aller plus vite. Je suis quelqu'un c'est ça, qui</i>

	<p><i>qu'on m'a vanté des choses qu'on fait pas vraiment là.</i></p> <p><i>Le programme ne tient pas les promesses faite et promise lors de l'inscription. Énorme déception sur ce point. »</i></p> <p>Ex; E11 (élève no 11)</p>	<p><i>Vous êtes douance, vous devriez bien écouter. Vous êtes douance, vous devriez être calmes. C'est pas forcément parce qu'on a une douance qu'on est calmes, c'est pas forcément parce qu'on a une douance qu'on écoute toujours bien. Donc je pense qu'à ce niveau-là, qu'ils aient une formation peut-être, pour leur apprendre les différentes caractéristiques, ça pourrait être intéressant. »</i></p> <p>Ex; E3 (élève no 3)</p>	<p><i>carbure aux défis et compétitions.</i></p> <p><i>Fait que je sais que si on me disait 'OK, tu fais ça, mais t'as 20 minutes pour le faire'. Bah c'est sûr que je vais aller beaucoup plus vite et puis je sais qu'au bout d'un moment, je serai capable de le faire en 20 minutes. Mais je pense que si on était beaucoup plus testés, pas nécessairement par examen, mais juste si on était genre beaucoup plus poussés, je sais qu'on serai capable d'aller beaucoup plus loin. »</i></p> <p>Ex; E6 (élève no 6)</p>
--	--	--	--

Tableau 17. – Les lacunes du programme

4.4.3 Les suggestions d'amélioration de la part des élèves

En conclusion de ce chapitre concernant les résultats, il paraît important de rapporter les suggestions d'amélioration du programme que les élèves ont formulées spontanément lors des entretiens.

Parmi les suggestions les plus récurrentes, trois reviennent le plus souvent : la demande de guidance et d'accompagnement, le besoin de diversité et de continuité des enrichissements et enfin la recherche du développement harmonieux de la personne.

En effet, une majorité d'élèves suggère des idées pour répondre au besoin de mieux être orienté, guidé et accompagné vers le plein potentiel. Que ce soit en termes de développement académique ou de qualités professionnelles (organisation, leadership etc.).

Plusieurs proposent également des idées afin d'atteindre une meilleure connaissance de soi, de ses forces et de ses lacunes, dans le but de mieux progresser académiquement et personnellement. Ils insistent pour avoir des conférences sur l'orientation, le financement des études, le leadership, l'organisation et la méthode, ou encore des cours de développement de la motivation et de l'estime de soi.

En ce qui concerne le besoin de diversité et d'enrichissement, les élèves réfèrent à des suggestions d'amélioration comme : la participation à l'organisation de voyages, des sorties dans la communauté, à l'université ou dans les entreprises, la possibilité de suivre des cours à l'université, la poursuite et l'approfondissement des conférences autour de thématiques choisies (théorie-pratique).

Beaucoup d'élèves rapportent en effet, apprécier les conférences, mais ils souhaiteraient une suite à celles-ci qui puisse leur permettre de comprendre comment agir ou faire par eux-mêmes.

Enfin, les élèves suggèrent une conception plus large du programme, incluant des activités qui favorisent le développement personnel. Ils proposent à ce sujet une variété de suggestions en rapport avec le développement harmonieux de la personne : l'ajout de périodes de sport, la possibilité de s'impliquer dans la communauté en étant encadrés (école, bénévolat), ou encore l'ajout de cours pratiques (cuisine, couture, finances personnelles, nutrition, bien-être).

	Guidance et accompagnement (orientation, connaissance de soi)	Diversité et continuité des enrichissements (conférences, sorties, communauté)	Développement harmonieux de la personne (implication, sports, savoir pratiques)
<i>Extrait 1</i>	<i>« Bah, il pourrait y avoir comme des gens qui viennent parler de la transition un peu entre le secondaire et le CEGEP. Je sais pas si ça se fait</i>	<i>« Plus de voyages, ou plus de sorties, plus de visites, t'sais comme être un peu plus en lien avec la communauté qui est autour de nous. Peut-être</i>	<i>« Plus de sport, que tu n'aies pas à choisir finalement entre soit une concentration sport soit la douance, parce que t'as pas le choix. Des projets</i>

	<p>déjà là, mais pour enlever un peu de stress. Pour montrer un peu, avant qu'on fasse le choix, genre toutes les possibilités. » Ex; E5 (élève no 5)</p>	<p>d'aller suivre des cours à l'université ou d'aller faire des visites à l'université. Vu qu'on a la chance d'être à côté de l'université. Genre aller à l'université, voir des gens qui savent ce qu'ils font et des professionnels, donner des cours, bah recevoir des cours de gens de haut calibre.</p> <p>C'est super intéressant, c'est super enrichissant, enrichissant comme expérience. » Ex; E11 (élève no 11)</p>	<p>d'entrepreneuriat, t'sais d'avoir la chance de pouvoir commencer à être acteur finalement dans notre propre école. » Ex; E1 (élève no 1)</p>
Extrait 2	<p>« Il faudrait rééquilibrer l'emploi du temps pour que ce soit moins tourné académique, intellectuel, mais plus prendre en compte la diversité de profils « douance » là, peu importe comment on les appelle. En tout cas, d'élèves dans la classe douance. Avec des intérêts, oui certains pour l'académique ou l'intellectuel ou les sciences mais d'autres pour les arts et d'autres pour les sports. Ça nous aiderait à mieux nous connaître et à développer d'autres intérêts. » Ex; E7 (élève no 7)</p>	<p>« Qu'on fasse plus de sorties, qu'on voit plus le monde, qu'on voit plus la communauté, comme qu'on fasse des heures de bénévolat, mais tous ensemble. C'est exactement ce qu'on ressent dans notre classe. C'est exactement, ça représente exactement ce qu'on veut. Genre plus de voyages, plus de possibilités de s'épanouir vraiment, de découvrir plus le monde. » Ex; E4 (élève no 4)</p>	<p>« Moi je pense qu'il faudrait plus de cours, qui vont être utiles dans la vraie vie. Comme, je sais qu'avant il y avait des cours de cuisine, ou des cours de couture et puis je trouve ça vraiment bien. Comme je trouve que ça, ce sont des choses qui vont vraiment nous être utiles, puis que quand on va déménager de chez nous on va savoir être autonomes. Pis des cours d'alimentation et tout. Je trouve c'est important. » Ex; E12 (élève no 12)</p>
Extrait 3	<p>« Je pense que les conférences c'est bien. Mais sur encore plus de sujets. Pas juste l'environnement mais peut-être comme ... ce serait cool d'avoir une conférence plus genre pratique. Comme genre sur le leadership et tout ça.</p>	<p>« Admettons, aller faire des cours à l'université, ce serait fou ! Admettons, juste un jour qu'ils nous disent : « OK. On va aller se rejoindre, vous allez dans une classe et puis vous allez rester là, et puis vous allez rester là pendant 3</p>	<p>« Et sinon plus de choses sur la vie réelle. Comme par exemple, on a des cours qui servent, selon moi, à rien. Bah pour certains ça sert à quelque chose, comme l'arts. Et le projet ONF. Ça je trouve ça cool quand on fait des films</p>

	<p><i>Pour nous apprendre à nous connaître vraiment, genre gérer un groupe, gérer des gens et tout ça. Ça pourrait ...parce que si nous on est très motivés, on est pas tous très motivés, mais si nous on est très motivés et en plus on a une formation comme ça, et bah on pourrait créer des groupes et vraiment faire changer les choses plus vite.</i></p> <p><i>Mais encore sur l'environnement c'est encore cool mais en fait là on a compris en fait le problème. Et puis il faudrait vraiment genre nous former pour le résoudre maintenant. » Ex; E3 (élève no 3)</i></p>	<p><i>heures et puis vous allez voir c'est quoi un vrai cours. Et puis vous allez essayer de comprendre et puis si vous voulez vous prenez des notes et puis c'est ça la vraie vie. ». J'aimerais tellement ça qu'ils nous montrent ça, parce que t'sais des fois on est toujours refermé au secondaire et puis ensuite tu sors et puis t'es comme : « Bah voyons, c'est pas la même chose, c'est pas la même chose du tout ! ». Mais oui, j'adorerai ça que justement on puisse sortir de l'école. Mais pour de vrai, si on avait plus de contact avec l'extérieur et puis avec l'université et puis tous les cégeps et tout ça, je pense que ce serait vraiment, vraiment plus le fun. » Ex; E10 (élève no 10)</i></p>	<p><i>parce qu'on apprend vraiment de nouvelles choses. Mais quand on fait juste rien, j'aurai fait plutôt des cours genre comment on fait ça dans la vie, genre comment on fait un budget, comment on gère plein de choses. Ça nous aurait vraiment plus genre formé à notre vie après le secondaire et après le Cégep. » Ex; E6 (élève no 6)</i></p>
--	--	--	--

Tableau 18. – Les suggestions d'amélioration

Cette section portant sur les suggestions d'amélioration conclut le chapitre 4 dont l'objectif consistait à présenter la démarche d'analyse des résultats. L'objectif suivant est d'en proposer une interprétation et une discussion à la lumière des différents travaux effectués sur ce sujet. Ce sera l'objet du prochain chapitre intitulé : interprétation et discussion des résultats.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Ce dernier chapitre vise à discuter les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Il est divisé en trois sections, soit: l'interprétation et la discussion des résultats, la présentation des limites de la recherche, l'énoncé des retombées scientifiques et pratiques.

Le but de cette démarche est de compléter l'objectif de la recherche en décrivant la perception des élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, du programme enrichi « douance » dont ils bénéficient.

Dans la première partie de ce chapitre, une interprétation et une discussion des résultats de la recherche sont présentées afin de donner sens aux données et permettre de les comparer à celles déjà existantes dans la littérature scientifique. Nous cherchons ainsi à expliquer nos résultats mais également à établir un dialogue avec différentes études qui traitent de l'objet de cette recherche. Nous y abordons les principaux résultats des trois dimensions à l'étude que sont : le parcours scolaire, le parcours social et le parcours individuel. Nous y soulignons les points de convergences et de divergences qui émergent entre nos propres résultats de recherche et ceux déjà existants.

Ensuite, dans la deuxième partie, nous exposons les apports et les limites de la recherche. Ce, afin de considérer quels aspects apportent une contribution théorique et pratique au domaine de recherche de la douance et ceux qui doivent être modifiés ou considérés avec discernement lors d'une prochaine étude.

Enfin, dans la troisième partie, nous détaillons les diverses retombées scientifiques et pratiques qui découlent des résultats obtenus. Nous soumettons aussi quelques pistes de recherches futures. Ce relevé offre donc un fondement à la formulation de nouvelles questions de recherche dans le cadre d'études en éducation.

5.1 Interprétation et discussion des principaux résultats

Nous interprétons et discutons ici les principaux résultats de recherche qui sont en lien avec le parcours scolaire (gestion du programme, regroupement, accélération et enrichissement), le parcours social (groupe classe, relations avec les pairs, rapports avec le personnel de l'école), et le parcours individuel (attitudes envers la réussite, besoins et défis psychologiques, perception de l'expérience scolaire). Notre interprétation des résultats tient compte des études et des ouvrages sur lesquels nous nous sommes appuyés pour l'élaboration de la problématique et du cadre de référence. Au cours de cet exercice, nous abordons les convergences et les divergences repérées. À commencer, tout d'abord, par celles que nous observons dans le parcours scolaire des participants.

5.1.1 Parcours scolaire

À la lumière des résultats obtenus concernant le parcours scolaire des participants, il est possible de mieux comprendre leur expérience académique en interprétant ces résultats autour de quatre thèmes récurrents : la planification et la gestion du programme, les perceptions concernant le regroupement, l'accélération et enfin l'enrichissement. L'un des constats majeurs que nous remarquons est l'apparente discontinuité entre les recommandations des experts pour l'élaboration d'un programme pour élèves doués, les directives émises par la commission scolaire pour la réalisation de celui-ci et sa mise en œuvre sur le terrain.

Par exemple, compte tenu de ce que rapportent les participants, il semble exister un manque de communication et de guidance de la part de la direction et des enseignants. En effet, au fil des entretiens avec les élèves, ces derniers ont souvent mentionné n'être pas informés de plusieurs éléments jugés importants à leurs yeux. Ce manquement serait-il attribuable à un flou qui persiste pour les dirigeants entre recommandations théoriques et mise en œuvre pratique?

Au regard des résultats obtenus, des informations semblent en effet absentes ou lacunaires principalement autour des 3 axes concernant la sélection des élèves, les objectifs du programme douance et la différenciation pédagogique proposé aux élèves.

Comme en témoignent les propos ci-dessous, les élèves semblent peu informés sur la vision globale de ce programme douance et sur les notions mêmes de douance :

« Il a fallu attendre les conférences en secondaire 3 pour qu'on nous explique la douance et ce qu'on faisait là. Nous avons enfin connu une réelle définition du mot douance et personnellement ça m'a motivé à être encore plus meilleur, encore plus impliqué dans ma vie »

À travers ce commentaire, on repère une attitude passive face au parcours scolaire tant que des explications claires ne sont pas transmises concernant le potentiel des élèves et les attentes académiques en lien avec celui-ci. Cette méthode éducative nous paraît être en opposition avec une vision de l'expérience scolaire où l'élève est acteur de son parcours et donc actif au sein de celui-ci. Cette vision est d'ailleurs décrite par plusieurs auteurs et experts en douance comme Barrère (Barrère et al, 2008), Courtinat-Camps et Prêteur (Courtinat-Camps et Prêteur, 2012) ou encore Dubet et Martuccelli (Dubet et Martuccelli, 1996). Comme l'explique cet élève, une définition claire de la douance et une explication des objectifs du programme engendrent une attitude active et une meilleure implication des élèves dans leur parcours. Ils deviennent alors « acteurs » de leur expérience scolaire et de leur parcours. Mais pour cela, encore faut-il qu'ils puissent connaître en détail l'itinéraire qu'on leur demande d'emprunter.

Pour toutes ces raisons, il apparaît que l'expérience scolaire des élèves pourrait être significativement améliorée s'il existait une communication explicite concernant les critères de sélection, une explication de la structure du programme et de ses objectifs précis. Pour qu'une telle communication soit possible, il semble primordial qu'une cohérence entre théorie et pratique existe et soit intégrée par les directions et le corps enseignant. Pourtant la mise en œuvre du programme, telle que rapportée par les participants de cette étude, laisse entrevoir quelques écarts entre la théorie et la pratique.

De manière générale, le parcours scolaire est néanmoins perçu positivement grâce au regroupement proposé. Ces résultats concordent avec ce que proposent les modèles de Renzulli et de Gagné, tels que nous les avons décrits dans le cadre de référence (Gagné, 2010; Miller, 2012), et les résultats décrits par plusieurs études et méta-analyses (Kim, 2016; Van Tessel-Baska, 2006). Comme le soulignent Clark et Shore (2008) ainsi que Robinson et al (2007), ce regroupement comporte des avantages perçus par les participants : se sentir soutenu, avoir le sentiment d'appartenir au groupe et vouloir éviter le décrochage scolaire pour rester dans celui-ci. À la lumière des résultats, ces trois d'avantages semblent constituer la pierre angulaire de l'expérience scolaire des participants à cette étude. C'est le ciment qui les lie ensemble et leur permet d'évoluer en toute sécurité, à l'intérieur du groupe. D'ailleurs, beaucoup d'entre eux réfèrent au groupe comme étant « *la famille* », faisant référence à des perceptions de sécurité et de confiance, connues comme étant nécessaires pour bien se développer (Eccles et Wigfield, 2002).

L'enrichissement est quant à lui perçu en demi-teinte. Dans les modèles théoriques, des auteurs tels que Gagné et Renzulli préconisent trois types d'enrichissement : I) connaissances, II) personne, III) projet. De plus, ils insistent sur l'importance que ces types d'enrichissement soient menés sur quatre niveaux : en densité, en diversité, en complexité et en profondeur. De même, la politique éducative pour les élèves doués de la commission scolaire dont fait partie l'école préconise des recommandations similaires.

Pourtant, la mise en œuvre de l'enrichissement reste lacunaire et il demeure perçu comme faible voire très faible par les participants de cette étude. Parmi les divers types d'enrichissement recommandés pour les élèves doués, seuls les enrichissements de type I et de type III seraient mis en œuvre. Or, comme l'indique Shavinina (2009), bien que l'enrichissement de type II (développement de la personne) soit plus complexe à réaliser, il n'en demeure pas moins essentiel pour le développement des élèves. Si, tel que le mentionnent les participants de notre étude, ce type d'enrichissement n'est pas actualisé, alors le programme qui leur est offert n'est malheureusement pas optimal puisqu'il ne soutient par leur développement personnel.

Par conséquent, les participants disent apprécier l'enrichissement en comparaison à un non-enrichissement.

Ils sont conscients que c'est « *mieux que rien* » mais perçoivent facilement à quel point il pourrait être plus complet. Ainsi, l'enrichissement proposé est en divergence avec les modèles théoriques suggérés (Colangelo et al., 2002) et les résultats positifs d'un enrichissement de type I, II et III tels que rapportés par Briggs (2008), Clynes (2016) ou encore Delcourt (2003). L'enrichissement, tel que mis en place dans ce programme, peut être comparé à la manière dont on « enrichit » l'alimentation avec des vitamines : à certaines saisons, au compte-goutte et de manière irrégulière. Pourtant, il est envisageable d'imaginer un enrichissement comportant les trois types et les quatre niveaux, continu et donc réparti de manière uniforme au sein des différentes matières enseignées.

Cette pratique encouragerait chaque enseignant à utiliser l'enrichissement pour diversifier sa différenciation pédagogique. Comme nous l'avons constaté à la lumière des propos des élèves, celle-ci est souvent absente dans le parcours des participants et pourtant encouragée par Karns et Stephens (2008).

Le principal problème, selon les élèves, se situe au niveau de l'accélération. Alors qu'elle devait être uniforme pour toutes les matières et pour tous les niveaux, les résultats indiquent une grande hétérogénéité et de fortes variations de celle-ci : d'une matière à l'autre, d'une année scolaire à la suivante. À la manière d'une conduite manquant de souplesse et au rythme saccadé, ces disparités d'accélération, qui n'ont lieu que par « à coups », déstabilisent les élèves. Leur parcours scolaire manque alors de fluidité, leur laissant le sentiment d'être « ballotés » au gré des besoins du programme scolaire ou des envies des enseignants plutôt qu'en fonction de l'accélération et de l'enrichissement qui devaient leur être proposé. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles les participants souhaitent que l'accélération soit mise en œuvre dans toutes les matières et de manière uniforme pendant leur parcours. Bien sûr, cela implique pour l'établissement que l'enrichissement soit approfondi et la différenciation pédagogique institutionnalisée.

Car en effet, l'accélération, telle que préconisée par Gagné (2010) et Renzulli (2002), permet de libérer 1/3 du temps scolaire pour des activités d'enrichissement, qu'elles soient individuelles, scolaires ou sociales.

Pour cette sphère scolaire, la pratique n'a donc pas encore rejoint la théorie. Qu'en est-il du parcours social? C'est le thème que nous abordons dans la partie suivante.

5.1.2 Parcours social

En ce qui a trait au parcours social, rappelons que les résultats mettent en exergue trois axes principaux autour desquels s'articulent l'expérience des participants : l'importance du groupe classe, les relations sociales avec les pairs et les rapports avec le personnel de l'école.

Dans une vaste majorité, les résultats obtenus corroborent les études menées par Kim (2016) ou Lee, Olszewski-Kubilius et Thomson (2012) : les élèves perçoivent leurs relations sociales comme étant positives, riches et profondes. Quelques participants demeurent toutefois isolés. Malgré les mesures de regroupement dont ils bénéficient, on observe alors chez ces individus des caractéristiques décrites par Webb (2011), soit : un manque d'appartenance, le sentiment d'être incompris voire une certaine solitude existentielle.

Tel que le suggèrent Clark et Shore (2008), les participants voient un net avantage, du point de vue social, à être ensemble. L'importance du groupe classe s'apparente à une vision du groupe tel « un clan », « une famille », « une communauté » ou « une équipe » : termes d'ailleurs régulièrement utilisés par les élèves. D'après les perceptions partagées par les participants, le sentiment d'appartenance semble très fort, les relations sociales riches et intenses. L'effet est sans aucun doute d'autant plus grand que le regroupement dure cinq années scolaires au lieu d'une seule, tel que c'est habituellement le cas dans le système scolaire régulier. Le groupe classe « douance » apparaît donc comme une expérience sociale à part entière, différente de ce que les élèves ont expérimenté jusqu'alors au primaire. Différente de ce que les élèves observent chez leurs camarades du même âge, scolarisés dans des classes « annuelles ».

Au-delà des avantages en termes d'appartenance et de sentiment d'être une « *équipe douance* », ce regroupement semble leur apporter beaucoup sur le plan de l'apprentissage des habiletés sociales : respect, communication en cas de conflits, tolérance des différents types de personnalités. Comme l'a très bien expliquée une des participantes :

« C'est comme en famille. Veux veux pas on est « stuck » ensemble pour 5 ans. Pour le meilleur et pour le pire. Alors autant discuter quand quelque chose ne nous va pas et essayer de régler la situation. On n'a pas vraiment le choix en fait! »

C'est comme si le fait d'être en douance les rassemblait au point de se sentir unis par cette similitude et leur permettait ainsi de mieux accepter leurs différences : de goûts, de capacités, d'intérêts, d'ambitions, etc. Dans le même ordre d'idées, et loin des clichés parfois véhiculés sur les élèves doués, cette unité formée par les élèves du groupe douance n'entrave en rien leurs capacités et leur volonté de tisser des liens à l'extérieur du groupe douance : que ce soit dans les groupes, les clubs et autres activités parascolaires, ou bien avec des élèves rencontrés dans des matières partagées (anglais, arts plastiques, etc.).

De plus, et en concordance avec les propos de Plucker et Callahn (2008) ou Clark (2013), le groupe classe leur permet de progresser un à un à un rythme d'apprentissage plus ou moins semblable. Les propos des participants sont également en accord avec les résultats de Kim (2016), laquelle souligne que le groupe classe de pairs favorise la participation, le partage d'idées complexes et accroît la motivation :

« L'intérêt c'est que d'être dans un groupe douance c'est que ça fait baisser l'égo. (Rires). T'as des notes bonnes. Mais eux ils sont aussi bons. Alors il y a plus de challenge on va dire. Quand toi tu te dis « bon bah j'ai un 90, c'est bien ». Toi t'as un 90, eux ils ont peut-être un 95. Donc tu te dis, « bah moi aussi je veux aller aussi loin ». Donc ça fait baisser l'égo et en même temps ça te donne envie d'aller plus loin, d'être plus fort. Je pense que c'est ça qui est bien. Parce qu'avant en primaire, bah t'avais des bonnes notes, t'étais fier mais tu t'arrêtais là. Mais là, t'as envie d'aller plus loin. »

De tels commentaires rappellent l'importance de soutenir ces élèves en leur proposant des défis et des activités à la hauteur de leurs capacités.

Pour la majorité d'entre eux, il n'est pas question ici de leur réussite académique, au sens *stricto sensu* du terme, soit obtenir la note de passage de 60%, mais bien de les accompagner, qualitativement, vers la réalisation de leur plein potentiel. C'est ce que nous rappelle Van Tassel Baska (2006) : « *Une éducation de qualité pour les élèves doués est un droit, pas un privilège* ». Les résultats de la présente étude valident leurs attentes d'une éducation de qualité. Comme en témoignent les propos ci-après, leur objectif ne se limite pas au seuil minimal, ils sont plutôt déterminés à atteindre leur plein potentiel.

« Je pense qu'on nous freine. Je sais que je serai capable, si on me donne le défi, je sais que je serai capable d'aller plus vite et plus loin. Je suis quelqu'un qui carbure aux défis. Je pense que si on était beaucoup plus testés dans nos compétences, mais pas nécessairement par examen, mais juste si on était genre beaucoup plus poussés, je sais qu'on serait capables d'aller beaucoup plus loin et de montrer de quoi on est capables. »

C'est pourquoi il semble donc nécessaire de mettre à leur disposition une éducation de qualité et enrichie qui réponde à leurs attentes et à leurs capacités réelles.

D'après nos constats, la richesse du parcours social des participants ne paraît pas prendre sa source dans la profondeur des relations tissées avec les enseignants ou le personnel de l'école. Comme rapporté par certains participants, et dans la continuité des résultats observés par Morisano et Shore (2010), plusieurs membres du personnel de l'école ne semblent pas dépasser les clichés entourant les élèves doués : un groupe homogène, possédant une intelligence supérieure à la moyenne et peu intégrés socialement.

Pourtant, les résultats présentés au chapitre précédent rappellent à quel point le groupe doué est un groupe hétérogène : que ce soit en termes de rendement académique, de motivation scolaire ou d'habiletés sociales et comportementales.

Compte tenu des propos des participants et des réflexions faites aux élèves par les enseignants, il est étonnant de constater que les professeurs qui accompagnent les groupes douance de cette école véhiculent auprès des élèves les mythes de la « triple équation » pointée par Shore (2010) : l'élève réussissant bien scolairement, dépourvu de problèmes de comportement et isolé socialement. Comme l'indiquent plusieurs participants de cette étude, il est envisageable que cette attitude résulte d'un simple manque de connaissances et de formation au sujet de la douance de la part des enseignants.

D'après les élèves, la vision des enseignants semble floutée, telle des lunettes embuées, par ce halo de croyances et de mythes qui entoure la douance et dont nous avons parlé dans la problématique de ce mémoire. Pourtant, il semble que ce soit dans l'intérêt de chacun de pallier cette vision erronée. Les enseignants pourraient ainsi mieux accompagner leurs élèves pour ce qu'ils sont, au-delà des mythes et des croyances. Les élèves, quant à eux, pourraient ainsi vivre des situations d'apprentissages significatives fondées sur la reconnaissance et la compréhension de ce qu'ils sont véritablement.

D'après les élèves, la perception limitée des enseignants à leur égard semble faire obstruction à des relations académiques et à des relations sociales plus significatives au cours de leur expérience scolaire. Elles entraînent, selon eux, une relation académique élèves-enseignants orientée sur le seul rendement scolaire plutôt que sur le développement harmonieux de la personne. C'est pourtant bien ce besoin criant de développement que les élèves doués rapportent, qu'ils réussissent scolairement ou non d'ailleurs. Pour y parvenir, il importe donc que les enseignants en classe douance acceptent de jouer un rôle de tuteur, au sens propre du terme, soit celui d'une personne ressource sur laquelle les enfants s'appuient en toute confiance pour progresser, aussi loin qu'ils le souhaitent et le peuvent.

Enfin, au-delà de la qualité de la relation élève-enseignant, cette perception erronée de la douance fait obstacle à un changement de pratique. En opposition avec les recommandations de Briggs, Reis et Sullivan (2008), qui soulignent l'importance de contenus individualisés et de différenciation pédagogique courante, ces mesures semblent très peu mises en pratique au sein du programme douance.

Or, chaque changement puise sa source dans la compréhension des actions à mettre en œuvre pour améliorer une situation. Si ce manque de formation, pointé par les élèves, s'avère réel, comment espérer un changement de pratique de la part des enseignants?

Selon Winebrenner (2008), ils tireraient avantage à être accompagnés et formés pour comprendre les besoins particuliers des élèves qu'ils éduquent au quotidien. Nul doute qu'en fournissant aux enseignants des outils pédagogiques adéquats et appropriés, ils acquerraient la compétence nécessaire pour que progressent les élèves doués à la hauteur de leur potentiel individuel.

Maintenant que le parcours scolaire et le parcours social ont été interprétés et discutés, terminons cette section en nous intéressant au parcours individuel.

5.1.3 Parcours individuel

Pour conclure cette section, il reste à interpréter et à discuter des résultats en relation avec le parcours individuel des participants. Rappelons auparavant que les résultats mettent en exergue trois axes principaux autour desquels s'articulent l'expérience des participants : l'attitude envers la réussite, les besoins et défis psychologiques ainsi que les perceptions individuelles du programme douance et de l'expérience scolaire.

Lorsque l'on interprète les résultats du parcours individuel, on constate à quel point l'attitude envers la réussite de ces élèves est surprenante, au sens d'atypique, d'inhabituelle, pour des jeunes de leur âge. Premièrement, dans la forme : d'un point de vue académique, peu de participants prennent en considération la norme scolaire comme critère de réussite, c'est-à-dire la note de passage à 60%. Chacun semble posséder sa propre conception de la réussite scolaire telle une « boussole de la réussite scolaire ». Ils l'ajustent en fonction des matières, de leurs facilités ou de leurs efforts à produire. Pourtant, elle les empêche de reconnaître leurs réussites « factuelles », c'est-à-dire leur capacité à réussir scolairement en fonction des attentes extérieures.

Or, cette attitude semble peu propice à nourrir leur motivation et favorable au développement d'un sentiment d'imposture, telle que mentionné par Cuche (2014). En effet, les participants ne semblent pas se définir de but à atteindre. Pour la plupart, ils ne savent pas quelle réussite scolaire viser en fonction de leurs capacités et des efforts qu'ils sont prêts à entreprendre.

Leur objectif reste non-défini et leurs progrès ne peuvent donc pas se mesurer au regard des efforts accomplis et des étapes franchies. À cette période de leur scolarité, leur attitude envers la réussite est élevée, mais demeure imprécise parce que non-définie au préalable.

Elle surprend tout autant quant au fond : ils attachent une grande importance à la réussite personnelle, bien au-delà du cadre scolaire. Pour beaucoup, elle se réalise lorsque des valeurs telles que l'effort, la persévérance et le dépassement de soi sont au cœur de leur quotidien. La majorité déplore ne pas vivre ses situations dans leur environnement et ne pas savoir comment créer ces opportunités par eux-mêmes. À la lumière des résultats, on constate donc que les attentes des participants sont élevées, voire très élevées. À la fois envers eux-mêmes mais également envers leur environnement immédiat. Peut-être ce fait est-il relié à leurs capacités cognitives et à leur facilité à résoudre des problèmes? Quoi qu'il en soit, leur recherche de solutions et leur désir de s'améliorer existent bel et bien. Tous les participants, malgré leur jeune âge, étaient en mesure de fournir une longue liste de points à améliorer : tant dans leurs attitudes personnelles, comportementales ou scolaires, que dans la mise en œuvre du programme dont ils bénéficient.

Cette habileté à imaginer comment dépasser leurs forces et leurs lacunes, tant sur le plan de leurs capacités intellectuelles que sur celui de leurs capacités scolaires, abonde dans le sens des constats établis par Cuche (2014) et Lee, Olszewski-Kubilius et Thomson (2012). Toutefois, au-delà de la reconnaissance de leurs capacités, il semble exister une lacune dans la conception du programme en ce qui a trait à l'accompagnement des élèves vers la mise en œuvre de leurs compétences qui leur permettraient de poursuivre les buts qu'ils se fixent eux-mêmes, en fonction de leurs propres attentes et non des attentes extérieures, plus normatives.

Comme l'indiquent Assouline et al. (2006), nos résultats soulignent aussi l'importance d'aider ces élèves à développer l'effort, la persévérance et la résilience pour qu'ils parviennent à réaliser leurs attentes élevées. De telles attentes qui, comme pour tout un chacun, semblent difficilement atteignables s'ils ne reçoivent pas l'aide nécessaire pour développer ces qualités. Une perspective d'autonomisation de l'élève, telle que décrite par Barrère et al. (2008), fournirait aux élèves les instruments dont ils ont besoin pour dépasser les objectifs de socialisation prônés par les modèles institutionnels. De plus, elle les encouragerait à se créer une diversité d'expériences au sein du cadre scolaire. Cette autonomisation de l'individu semble également primordiale pour assouvir le besoin de sens, d'utilité et de complexité qui apparaît peu comblé par l'école d'après les participants, même dans le programme douance. Si l'expérience sociale est une réussite grâce au regroupement et au développement d'un fort sentiment d'appartenance, l'expérience individuelle semble mitigée, aux dires des participants, en raison du manque de méthode qui leur est proposé pour se développer et se construire, au-delà des savoirs scolaires.

En effet, compte tenu des expériences limitées et du peu d'autonomie que le programme offre aux élèves dans leur contexte scolaire, leurs besoins de profondeur et de complexité ne sont pas comblés par l'environnement. Pourtant, comme nous l'avons expliqué dans le cadre de référence de ce mémoire grâce aux modèles de Renzulli et de Gagné, ce sont ces objectifs particuliers qui devraient être au cœur des programmes douance élaborés pour ces élèves aux besoins particuliers.

Du point de vue des défis psychologiques, nos résultats réitèrent le fait que les élèves doués peuvent éprouver, comme tous les élèves : du stress ou de l'anxiété de performance et de l'ennui. Il n'est donc pas étonnant de constater que certains élèves évoquent des difficultés émotionnelles et sociales (anxiété, dépression, sentiment de solitude, etc.), telles que décrites par Winisdorferr et Vaivre Douret (2017).

Contrairement aux mythes parfois évoqués, nos résultats n'indiquent pas que les élèves doués en programme douance souffrent d'un sentiment de compétition à outrance ou d'une perte d'estime personnelle lorsqu'ils sont confrontés à un groupe de pairs « forts ».

En effet, la perception personnelle des élèves doués par rapport au reste du groupe est très peu axée sur la comparaison avec les autres, et plutôt centrée sur les capacités développementales individuelles.

Leur attitude envers la réussite est donc entièrement axée vers la réalisation de leurs capacités et de leur potentiel individuel. Psychologiquement, la majorité ressent des besoins d'approfondissement, de complexité et de diversité dans l'apprentissage qu'ils jugent peu ou pas comblés par le programme. Toutefois, un fort sentiment de partager ce ressenti avec le reste du groupe semble les soulager. Enfin, scolairement, les participants font preuve de beaucoup de lucidité lorsqu'ils se comparent au reste du groupe : ils tiennent compte des facilités, des forces, des efforts et des faiblesses de chacun en fonction des matières. Ces considérations amènent à dépasser la fausse conception que l'on pourrait se faire d'un groupe douance : le regroupement d'individus forts scolairement, dans toutes les matières, et dont le besoin de performer est tel qu'il engendre de l'anxiété en chaque individu.

En résumé et pour conclure cette partie, nous estimons qu'il est important de prendre en considération les perceptions individuelles des élèves concernant le programme douance et de leur expérience scolaire en général. Nos résultats indiquent que le programme douance est apprécié en fait par une faible majorité. Quant à l'expérience scolaire des individus, elle se divise en deux catégories : d'un côté, une expérience positive pour quelques élèves ayant des attentes élevées envers eux-mêmes et leur environnement. De l'autre, une expérience plutôt neutre et peu significative pour le reste du groupe. Ces résultats convergent avec ceux soulevés par Courtinat-Camps et Prêteur (2012) qui font état de différents profils d'élèves : des élèves acteurs de leur scolarité aux élèves étrangers au jeu scolaire. Nos résultats ne font pas exception. Malgré le programme douance et les mesures pédagogiques dont ils bénéficient, une majorité de participants ne semblent pas trouver ou donner de sens à leur expérience scolaire.

Pour apporter des éléments à cette réflexion, rappelons que dans le discours des participants l'appréciation globale du programme tient plus au constat que c'est « *mieux que le régulier* » qu'à une significative appréciation de l'enrichissement, des relations sociales avec les

enseignants ou à de réelles opportunités offertes pour le développement d'un projet personnel.

Il importe également de préciser que nos résultats ne convergent pas vers les hypothèses de Rochex (1998) concernant une équation entre réussite scolaire et expérience scolaire positive. Aucun lien n'a été trouvé au cours de cette étude quant à cette dimension causale. Il semble plutôt qu'en raison du contexte scolaire qui manque de défis pour le potentiel de ces élèves doués, plusieurs d'entre eux, pourtant en très grande réussite académique (90% de réussite et plus) vivent un sentiment de réussite faible et une expérience scolaire neutre ou négative.

Pour résumer et afin de répondre à notre question générale : « *Quelle est la perception des élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi douance dont ils bénéficient?* », nous pouvons apporter les éléments de réponse suivants :

1. Une légère majorité d'élèves a une perception positive quant à la participation à un programme douance. Pour la plupart, ce n'est pas vraiment en raison de la qualité de l'expérience scolaire qu'ils y vivent, mais surtout en raison du fait que ce programme leur paraît « *mieux que le régulier* ».
2. Les participants perçoivent de manière très positive le regroupement entre élèves doués. À plus forte raison parce que ce regroupement dure cinq années et qu'il leur permet de vivre un parcours social et amical riche, profond, et empreint d'un fort sentiment d'appartenance au groupe.
3. Les participants perçoivent l'accélération comme étant trop hétérogène par année et par matières scolaires. La très grande majorité estime pouvoir aller bien plus vite dans ses apprentissages que l'enseignement tel que reçu. De plus, le manque de différenciation pédagogique adopté par les enseignants dans ce programme est souligné comme une lacune du programme par les élèves. Cette faiblesse a une incidence sur la perception qu'ils se font de leur parcours scolaire : un cheminement somme toute « classique » malgré une légère accélération dans quelques matières.

4. L'enrichissement est majoritairement perçu comme étant une bonne mesure. En particulier ce qui a trait aux conférences reçues en secondaire 2 et 3. Toutefois, l'enrichissement est perçu comme étant très insuffisant, hétérogène par année et par matière ainsi que manquant de diversité dans les projets proposés au cours des 5 années du programme.
5. Enfin, les élèves doués de ce programme ne rapportent pas subir d'ostracisation, de moqueries ou un sentiment de compétition insoutenable au sein de leur communauté scolaire, intra et extra groupe douance. C'est ce qui semble leur permettre un parcours individuel dénué de problèmes quant au fait d'appartenir à un groupe douance. Toutefois, cela n'empêche pas certains participants, comme tout adolescent de son âge, de vivre des défis psychologiques tels que du stress ou de l'anxiété.
6. Somme toute, l'expérience scolaire de ces élèves en programme douance est globalement positive mais laisse place à plusieurs améliorations de contenus et de méthodes pédagogiques.

5.2 Apports et limites de la recherche

Dans cette partie, nous abordons les apports et les limites reliées à la présente étude. Nous y soulignons les apports théoriques et pratiques qu'apporte la synthèse de l'expérience scolaire des élèves doués, telle que présentée au chapitre 4. Nous soulevons ensuite certaines limites conceptuelles et méthodologiques qui se rattachent à cette recherche.

5.2.1 Apports théoriques et pratiques

Tel qu'évoqué dans le chapitre 1 de ce mémoire, les élèves doués ont des besoins particuliers (Pfeiffer, 2017). Cette recherche sur de jeunes élèves doués qui bénéficient de mesures pédagogiques visant à répondre à leurs besoins particuliers, apporte plusieurs éléments intéressants à prendre en considération du point de vue théorique et pratique.

En premier lieu, elle permet de constater à quel point l'écart il semble y avoir un grand entre les recommandations théoriques présentées au chapitre 2 et leur mise en application sur le terrain, du moins, selon le point de vue des élèves. Les résultats entourant les lacunes du programme en termes d'accélération, d'enrichissement et de différenciation pédagogique sont à cet effet éclairants. Selon la perception des élèves, on constate que la mise en œuvre de ces mesures serait toujours lacunaire, même dans un programme douance. Si cette réalité perçue et relatée par les élèves reflète effectivement la réalité sur le terrain, il convient donc de s'interroger sur les raisons de cet écart. Serait-ce en raison d'un manque de connaissances ou de formation de la part des enseignants ou des dirigeants d'établissements scolaires?

Par ailleurs, cette recherche ne permet pas de déterminer un lien de causalité entre expérience scolaire positive et réussite scolaire dans le cas des élèves doués de ce programme. Cette découverte surprenante renforce l'idée que les élèves doués, en raison de leurs spécificités, doivent être accompagnés de manière qualitativement différente dans leur parcours afin de donner sens à leur expérience scolaire, bien au-delà de la simple « réussite » académique qui leur est accessible sans pour autant les satisfaire.

Enfin, les données absentes de cette recherche présentent également un certain intérêt. Leur absence du discours des participants appuie ce que bien d'autres études avant celle-ci ont mis en lumière : il n'est pas possible de conclure que les élèves doués regroupés ensemble souffriraient d'intimidation ou d'isolement social. Il n'est pas possible non plus de conclure que les élèves doués regroupés ensemble souffriraient de blessures dans leur estime personnelle en raison de leur appartenance à un groupe fort. Il n'est pas davantage possible de conclure que les élèves doués regroupés ensemble développeraient de l'arrogance envers leurs pairs ou un sentiment de compétition nocif. Bien entendu, cela ne veut pas dire que ces situations n'arrivent pas dans le cas de parcours individuels. Mais généraliser ces parcours uniques ne permettrait pas un regard juste sur la situation du plus grand nombre.

D'un point de vue pratique, cette recherche apporte des informations à propos des perceptions des élèves doués scolarisés dans un programme douance, qui, tel qu'abordé dans la problématique de ce mémoire, étaient jusqu'alors introuvables au Québec.

Grâce aux résultats présentés, il est désormais possible de connaître les forces et les lacunes de ce programme, en tous les cas, du point de vue des élèves. Comme évoqué au chapitre 4, cet apport se résume ainsi : trois forces principales ressortent du programme (groupe classe et regroupement pendant cinq ans, enrichissement, relations sociales) et trois lacunes constituent sa faiblesse (écart entre le programme prévu et le programme réel, manque de formation et de différenciation pédagogique des enseignants, accélération hétérogène).

De plus, les suggestions d'amélioration proposées par les élèves sont une source d'inspiration pour tous les dirigeants de milieux éducatifs qui souhaitent placer les élèves-acteurs au centre de l'expérience scolaire qu'on leur propose. Comme le souligne Cook-Sather (2002), considérer le point de vue de l'enfant, c'est déjà lui donner une voix. Ces apports pratiques appuient les résultats de Van Tassel-Baska (2006) ou de Kim (2016) qui encouragent les milieux éducatifs à baser la conception de programmes en douance sur la recherche, à approfondir leurs méthodes de différenciation pédagogique et à maintenir un rythme d'apprentissage soutenu, basé sur la progression des élèves plutôt que sur celle du programme scolaire. Nous venons d'exposer les apports théoriques et pratiques de cette étude, soulevons maintenant les limites de celle-ci.

5.2.2 Limites conceptuelles et pratiques

Comme toute recherche, celle-ci comporte certaines limites théoriques et pratiques. C'est la raison pour laquelle il importe de considérer les résultats avec précaution et discernement.

En premier lieu, il existe des limites conceptuelles. Comme nous l'avons vu au chapitre 2 lors de la présentation du cadre de référence, la douance et l'expérience scolaire demeurent des concepts abstraits et subjectifs. Ils sont pourtant indispensables à la création de la méthodologie.

Toutefois, les conceptions retenues pour cette étude relèvent de choix stratégiques pour la réalisation de la recherche, en fonction des objectifs de celle-ci. Ainsi, il ne faudrait pas confondre concepts et vérités.

En ce sens, il convient de différencier d'un côté le concept de douance, tel que conceptualisé en théorie ou en psychométrie, et de l'autre la mise en œuvre de ces concepts dans la réalité et sur le terrain. Comme nous l'avons montré au chapitre 2, chacune des représentations de la douance a des critères qui lui sont propres. Les choix effectués ici par l'auteure demeurent conscients mais n'en restent pas moins arbitraires.

Il en est de même pour le concept d'expérience scolaire. Bien qu'il permette l'étude des perceptions, il conserve la particularité de s'intéresser à des objets d'études subjectifs.

En ce sens, la subjectivité du participant peut parfois être difficile à étudier puisque des informations peuvent être omises volontairement ou non. Dans le cadre d'une recherche plus large, et afin d'augmenter l'objectivité de l'analyse, il serait intéressant de croiser les résultats avec des sources d'informations supplémentaires (le point de vue des enseignants, des parents, des amis etc.). En ce sens, il faut considérer les résultats de cette recherche comme un agrégat de vérités individuelles, riches de sens et de profondeur. Elles n'ont toutefois pas vocation à modéliser « la vérité » concernant l'expérience scolaire des élèves doués.

La deuxième limite est celle de la méthodologie. Bien entendu, les résultats présentés dans cette recherche ne sauraient être retirés du cadre de la présente étude. Cela aboutirait à des conclusions hors contexte. Certes, les participants de cette étude sont des élèves doués. En revanche, ils se distinguent de la majorité des élèves doués (que l'on n'identifie pas et qui, par conséquent, ne peuvent pas participer à ce genre de recherche) au sens où ils ont été repérés au primaire, identifiés avant l'entrée au secondaire, regroupés et ont bénéficié d'activités d'enrichissement. Ainsi, leur point de vue reflète uniquement l'expérience scolaire des élèves doués jouissant des mêmes chances de reconnaissance et d'accompagnement. Une volonté d'extrapolation nous paraîtrait hasardeuse.

De plus, lors de l'élaboration de cette recherche, nous souhaitons que celle-ci soit qualitative, en raison du manque de données constatées et des suggestions de recherches proposées par Kim (2016). Ainsi, en cohérence avec le concept d'expérience scolaire qui vise à comprendre la subjectivité des participants, il faut souligner la petite taille de notre échantillon, composé de 12 participants seulement.

À cela s'ajoute qu'aucun groupe de comparaison n'a pu être déterminé puisqu'il n'existe, pour l'heure, qu'un seul programme douance dans le secteur public au Québec. Ces limites sont à considérer dès lors qu'elles empêchent toute généralisation des résultats.

Dans la même logique, nous avons choisi une entrevue semi-dirigée comme méthode de collecte de données. Pour des raisons de contraintes de temps et de ressources, et afin de centrer l'entrevue sur les dimensions à l'étude, nous n'avons pu laisser les participants s'exprimer en dehors du cadre préétabli. Pourtant ce procédé ne fait-il pas obstruction à une part de leur subjectivité?

Ajoutons qu'il aurait été également intéressant de mieux saisir le parcours scolaire global de chaque participant, depuis l'entrée à l'école. Ce, dans le but de comprendre le rapport à l'école de chacun d'eux puisque les expériences du primaire ont un impact sur les perceptions, les attentes et les attitudes face à l'environnement scolaire.

Enfin, certaines réponses aux entrevues sont probablement biaisées. Nous soulevons ici la possibilité d'un biais de désirabilité sociale de la part des participants au moment de fournir leurs réponses. Il se peut en effet que certains aient voulu répondre d'une manière qui soit socialement désirable et acceptée (Crowne et Marlowe, 1960). Cela en raison de biais de conformisme ou la volonté d'apporter une réponse perçue comme étant « attendue » par l'adulte. Bien qu'il puisse s'agir d'une autre limite, nous espérons que la confiance développée avec l'étudiante-chercheure dans le cadre d'activités d'enrichissement (hors recherche) aura permis de réduire le biais de désirabilité. En conclusion, et malgré une volonté forte de maintenir la plus haute rigueur méthodologique possible, les limites présentées dans cette section soulignent les écueils rencontrés dans l'élaboration de la présente étude. Elles soulèvent aussi bien sûr l'intérêt de leur prise en compte lors de futures recherches.

5.2.3 Suggestions de pistes de recherches futures

Dans la partie précédente, nous avons montré les limites méthodologiques de cette étude. Il serait intéressant qu'elles soient investiguées lors de futures recherches.

Ainsi, une évaluation plus formelle du programme douance serait intéressante pour valider les pratiques et les modalités d'apprentissage proposées aux élèves. De plus, une étude qui inclurait les perceptions du programme de la part de la direction, des enseignants et des parents permettrait de mieux comprendre le point de vue de toutes les parties prenantes à propos de ce programme douance. À cela, ajoutons l'intérêt d'études comparatives entre le programme douance, tel que mis en œuvre dans la présente étude, et un autre programme douance (au Québec dès que d'autres programmes similaires seront mis en œuvre, dans d'autres provinces canadiennes ou ailleurs dans le monde). Enfin, une analyse utilisant une méthode mixte serait tout à fait adéquate pour ce genre d'objet d'étude. Ce, afin de collecter de manière factuelle les données concernant le programme et de saisir de manière subjective les données liées aux perceptions des participants.

Au-delà de la méthodologie et plutôt en termes de propositions de sujets de recherche, les recommandations pour les pistes de recherches futures s'articulent autour de 3 axes : la relation élève-enseignant, le sentiment d'appartenance au groupe douance et le sentiment de réussite chez les élèves doués.

Tout d'abord, à propos de la relation élève-enseignant, il est surprenant de constater comment, dans cette étude, la relation élève-enseignant semble peu significative dans l'expérience scolaire des élèves. D'après ce que nous avons pu observer, il semble exister une difficulté à créer une telle relation. Quelles en sont les causes ? Et comment y remédier afin de la rendre plus significative ? Winebrenner (2008) insiste pourtant sur l'importance de ce lien significatif en éducation. Pour tout enfant bien sûr, et particulièrement pour les élèves doués dont la reconnaissance de leurs besoins singuliers est une des pierres angulaires de leur développement vers le plein potentiel (C. Clark et al., 2008).

Scientifiquement, il serait donc pertinent d'approfondir des recherches en ce sens afin de déterminer les tenants et les aboutissants de la relation élèves-enseignant en contexte de douance.

Ensuite, il y a dans les recommandations celle de l'étude du sentiment d'appartenance au groupe douance. Comme on l'a vu à plusieurs reprises dans les chapitres précédents, le sentiment d'appartenance vécu par les élèves semble particulièrement fort. Peut-on le mesurer ? Serait-ce possible de le comparer à d'autres groupes : classes régulières ou classes spéciales (adaptation scolaire, programme d'études internationales, etc.) ? Existe-t-il un lien entre sentiment d'appartenance et réussite scolaire ? Sinon, y a-t-il un lien entre sentiment d'appartenance et expérience scolaire positive ? Ce sont autant de questions sur lesquelles il faut poursuivre la recherche.

Enfin, un élément qui nécessite sans nul doute une attention scientifique concerne le sentiment de réussite chez les élèves doués. Comme nous l'avons examiné plus haut, le rapport à la réussite des élèves doués semble particulier. D'après leurs dires, réussir à l'école, dans le cadre des attentes scolaires, soit (60%), ne semble pas suffisant. Une telle réussite étant même perçue par eux comme un échec. Pourquoi donc ont-ils un tel rapport à la réussite ? Et dans ce cas, comment les accompagner à nourrir leur motivation et leur ambition à la hauteur de leur potentiel ? Une étude portant sur le sentiment de réussite des élèves doués nous semble tout à fait pertinente et justifiée pour mieux répondre aux besoins de cette population dans le cadre scolaire.

C'est également dans cette optique que nous proposons une dernière recommandation : celle d'étudier le lien entre les attentes élevées des élèves et l'expérience scolaire. Ces attentes élevées peuvent-elles être le facteur qui ne permet pas, dans le cas d'élèves doués, d'associer réussite scolaire et expérience scolaire positive, tel que le suggère Rochex (1998)?

Pour toutes ces questions en suspens, nous ne pouvons que souhaiter la poursuite de recherches relatives à l'expérience scolaire des élèves doués. Actuellement, émerge au Québec un contexte d'ouverture concernant ces questions.

Comme en témoigne la nouvelle politique éducative pour agir en faveur des élèves doués publiée en juin 2020 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). Nous ne doutons pas que, grâce à la recherche en douance, des réponses seront apportées, à l'avenir, aux 25 000 enfants doués du Québec en quête d'un apprentissage structuré en tous points pour favoriser la réalisation de leur potentiel.

Références bibliographiques

- Ambrose, D., Sternberg, R. J. et Renzulli, J. S. (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6300-503-6>
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D. et Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-294. 10.1177/001698620605000402
- Barrère, A., Sembel, N., Dubet, F. et La Borderie, R. (2008). *Sociologie de l'éducation*. Nathan.
- Bautier, E., Rochex, J.-Y., Bucheton, D., Leenhardt, C. et Alexandre, D. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens »: démocratisation ou massification?* Armand Colin.
- Bert, J. (2003). *L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués* (5^e éd.). Jacques Bert.
- Bourgeois, F. (2010). « Définir la réussite éducative ? ». Dans V. Laforets (dir.). *La réussite éducative : un dispositif questionné par l'expérience* (p.57-72). Institut Français de l'éducation.
- Brasseur, S. (2013). *Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel* [UCL - Université Catholique de Louvain].
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130229>
- Briggs, C. J., Reis, S. M. et Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131-145. 10.1177/0016986208316037
- Chardon, N., Gié, C. et Revol, O. (2015). *Élèves précoces : agir et apprendre autrement*. Chronique sociale.
- Charlot, B. (2005). *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Anthropos : Diffusion Economica.

- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: developing the potential of children at school and at home* (8ème édition). Pearson.
- Clark, C. et Shore, B. M. (2008). *L'éducation des élèves à haut potentiel*. Éditions UNESCO.
- Clynes, T. (2016). How to raise a genius : lessons from a 45-year study of super-smart children. *Nature News*, 537(7619), 152. 10.1038/537152a
- Colangelo, N. et Davis, G. (2002). *Handbook of gifted education* (3e édition). Pearson Education.
- Colom, R., Jung, R. E. et Haier, R. J. (2007). General intelligence and memory span: Evidence for a common neuroanatomic framework. *Cognitive Neuropsychology*, 24(8), 867-878. 10.1080/02643290701781557
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, C. (2011). *Politique des élèves doués et talentueux*. <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/csmb/Politiques.aspx>
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. 10.3102/0013189X031004003
- Cormier, N. (2018). *Projet de recherche sur l'adaptation de l'enseignement pour les élèves doués dans les écoles québécoises* [essai, Université de Sherbrooke]. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/13321>
- Côte, S. (2009). *Épanouissement de l'enfant doué*. Albin Michel.
- Courtinat, A. et Leonardis, M. de. (2010). Contextes de scolarisation, expérience scolaire et estime de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Enfance*, (1), 99-109. 10.4074/S0013754510001096
- Courtinat-Camps, A. (2010). Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Pratiques Psychologiques*, 16(4), 319-335. 10.1016/j.prps.2009.06.002

- Courtinat-Camps, Amélie et Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégien(ne)s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/4). 10.4000/osp.3918
- Cox, J., Daniel, N. et Boston, B. (1985). Educating able learners : programs and promising practices. *Design For Arts in Education*, 87(1), 16-19. 10.1080/07320973.1985.9940733
- Cuche, C. (2014). *Étude des croyances motivationnelles chez les adolescents à haut potentiel intellectuel. Des représentations à dénouer*. Presses Universitaires.
- Davis, G., Rimm, S. et Siegle, D. (2013). *Education of the gifted and talented* (6 édition). Pearson Education Limited.
- Deary, I. J., Penke, L. et Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(3), 201. 10.1038/nrn2793
- Delcourt, M. A. B. (2003). Five ingredients for success: two case studies of advocacy at the state level. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), 26-37. 10.1177/001698620304700104
- Direction Générale de l'adaptation scolaire, G. de l'Alberta. (2006). *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Gouvernement de l'Alberta: Alberta Education. http://moodle.frab.ca/pluginfile.php/405273/mod_resource/content/1/chap1.pdf
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire* (Epreuve des faits). Seuil.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. 10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G. et Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. 10.1177/0016986213490021
- Fortin, F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3e édition). Chenelière éducation.

- Gagné, François. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. 10.1080/13598139.2010.525341
- Gagné, François. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22. https://www.researchgate.net/profile/Francoys_Gagne/publication/285842441_Academic_talent_development_and_the_equity_issue_in_gifted_education/links/568fd38508aee91f69a13029.pdf#page=8
- Gagné, François. (2018). *Un joyau méconnu: l'accélération scolaire*. <http://rire.ctreq.qc.ca/un-joyau-meconnu-laceleration-scolaire/>
- Giordan, A. et Binda, M. (2006). *Enfants surdoués: un nouveau regard : comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Delagrave.
- Grégoire, J. (2010). Introduction : les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ? *Enfance*, 2010(1), 5. https://www.researchgate.net/profile/Jacques_Gregoire2/publication/274784520_Introduction_-_Les_enfants_a_haut_potentiel_comment_les_identifier_les_caracteriser_et_les_eduquer/links/55d1e2c108ae2496ee6585d3/Introduction-Les-enfants-a-haut-potentiel-comment-les-identifier-les-caracteriser-et-les-eduquer.pdf
- Heller, K. (2000). *The international handbook of giftedness and talent*. Elsevier.
- Huberman, A.-M. et Miles, M.-B. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). De Boeck.
- Institut de la statistique du Québec. (2017). *Le bilan démographique du Québec*. http://www.stat.gouv.qc.ca/quebec-chiffre-main/pdf/qcm2017_fr.pdf
- Karnes, F. A. et Stephens, K. R. (2008). *Achieving excellence: educating the gifted and talented*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Pearson ERPI.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. 10.1177/0016986216630607
- Lancon, C., Martinelli, M., Michel, P., Debals, M., Auquier, P., Guedj, E. et Boyer, L. (2015). Comorbidités psychiatriques et qualité de vie chez les sujets adultes à haut potentiel intellectuel : relations avec l'estime de soi. *La Presse Médicale*, 44(5), e177-e184. 10.1016/j.lpm.2014.11.018
- Larivée, S. et Gagné, F. (2007). Les biais culturels des tests de QI: la nature du problème. [Cultural biases in IQ tests: The nature of the problem.]. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(4), 221-239. 10.1037/cp2007020
- Lautrey, J. (2003). *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. Rapport à la Fondation de France.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P. et Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students'perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104. 10.1177/0016986212442568
- Louis, J.-M. et Ramond, F. (2007). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Dunod.
- Miller, A. L. (2012). Conceptualizations of creativity : comparing theories and models of giftedness. *Roeper Review*, 34(2), 94-103. 10.1080/02783193.2012.660683
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2015). *Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ?*
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/bulletin-statistique-de-leducation/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués* (p. 38). <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse. (2011). *L'éducation des élèves doués et le développement des talents* (p. 236). <https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/education%20des%20elèves%20doués%20at%20developpement%20des%20talents.pdf>
- Morisano, D. et Shore, B. M. (2010). Can personal goal setting tap the potential of the gifted underachiever? *Roeper Review*, 32(4), 249-258. 10.1080/02783193.2010.508156
- Neihart, M., Pfeiffer, S. I. et Cross, T. L. (2016). *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* (2e édition). Prufrock.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e édition). Armand Colin.
- Perrodin-Carlen, D., Poulin, R. et Revol, O. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel: changeons notre regard sur ces enfants à besoins spécifiques afin de favoriser leur épanouissement*. Tom Pousse.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282. 10.1177/0016986209346946
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B. et Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: results of the EDEN mother-child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371. 10.1016/j.paid.2016.02.014
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: what the experts say. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161-169. 10.1177/001698620304700207

- Pfeiffer, S. I. (2017). *Apa handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association.
- Pierre, V. (2012). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France: présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de psychologie*, Numéro 485(5), 439-449.
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=BUPSY_485_0439
- Plourde, M.-C. (2015). *Adaptation psychosociale, stratégies d'adaptation et styles identitaires d'adolescents intellectuellement doués* [Université du Québec à Trois-Rivières].
<http://depot-e.uqtr.ca/7698/1/031014139.pdf>
- Plucker, J. A. et Callahan, C. M. (2008). *Critical issues and practices in gifted education: what the research says*. Prufrock Press : National Association For Gifted Children.
- Reis, S. M. et McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125. 10.1207/S15327035EX1002_5
- Renzulli, J. S. et Park, S. (2000). Gifted dropouts: the who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271. 10.1177/001698620004400407
- Roberts, J. L., Inman, T. F. et Robins, J. H. (2018). *Introduction to gifted education*. Prufrock Press Inc.
- Robinson, A., Enersen, D. L. et Shore, B. M. (2007). *Best practices in gifted education: an evidence-based guide*.
- Rochex, J.-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité* (1^{re} éd.). Presses universitaires de France.
- Shavinina, L. V. (2009). *International handbook on giftedness*. Springer-Verlag New York Inc.
<http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=478200>
- Steenbergen-Hu, S. et Olszewski-Kubilius, P. (2016). How to conduct a good meta-analysis in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 134-154. 10.1177/0016986216629545

- Sternberg, R. J. (2011). From intelligence to leadership a brief intellectual autobiography. *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 309-312. 10.1177/0016986211421872
- Sternberg, R. J. et Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Streznewski, M. K. (1999). *Gifted grownups: the mixed blessings of extraordinary potential*. J. Wiley.
- Terrassier, J.-C. (2009). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. ESF éd.
- Tordjman, S. (2010). *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté : repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. Presses universitaires de Rennes.
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, 1, 14. 10.1155/2011/420297
- VanTassel-Baska, J. (2006). A content analysis of evaluation findings across 20 gifted programs : a clarion call for enhanced gifted program development. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 199-215. 10.1177/001698620605000302
- Voracek, M. (2005). The social ecology of intelligence and suicide in Belarus. *The Journal of Social Psychology*, 145(5), 613-617. 10.3200/SOCP.145.5.613-617
- Wahl, G. (2017). *Les enfants intellectuellement précoces* (2^e éd.). Presses Universitaires de France.
- Webb, J. T. (2000). *Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder*. <https://eric.ed.gov/?id=ED448382>
- Webb, J. T. (2011). *Existential depression in gifted individuals*. SENG. <http://sengifted.org/existential-depression-in-gifted-individual/>
- Webb, J. T. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, OCD, Asperger’s, depression, and other disorders*. Great Potential Press, Inc.

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*. Creaxion.

Winebrenner, S. et Boucher, H. (2008). *Enseigner aux enfants doués en classe régulière*. Chenelière-éducation.

Winisdorffer, J. et Vaivre-Douret, L. (2017). La trajectoire développementale d'enfants à haut potentiel. *Cahiers de la Puéricultrice*, 54, 22-25. 10.1016/j.cahpu.2017.05.005

Wu, E. H. (2005). Factors that contribute to talented performance: A theoretical model from a chinese perspective. *Gifted Child Quarterly*, 49(3), 231-246. 10.1177/001698620504900305

Zhang, L., Gan, J. Q. et Wang, H. (2014). Optimized gamma synchronization enhances functional binding of fronto-parietal cortices in mathematically gifted adolescents during deductive reasoning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8. 10.3389/fnhum.2014.00430

Liste des annexes

Annexe 1.	Demande d'autorisation de la recherche dans l'école.....	xiv
Annexe 2.	Lettre d'information de la recherche aux parents.....	xvii
Annexe 3.	Lettre d'information de la recherche aux élèves.....	xix
Annexe 4.	Formulaire d'information et de consentement.....	xxi
Annexe 5.	Canevas pour le récit de vie.....	xxv
Annexe 6.	Lettre d'information du déroulement des entretiens.....	xxvi
Annexe 7.	Canevas pour les entretiens individuels.....	xxvii
Annexe 8.	Canevas pour la discussion de groupe.....	xxxi
Annexe 9.	Matrice de contrôle à groupements conceptuels.....	xxxv
Annexe 10.	Liste de contrôle des verbatims.....	xxxvi

Annexe 1 : Demande d'autorisation de la recherche dans l'école



Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Montréal, le 1^{er} juillet 2018

Monsieur [REDACTED]
Directeur d'école
Ecole secondaire

Objet : Demande d'autorisation pour un projet de recherche de maîtrise portant sur le programme enrichi « douance et excellence »

Monsieur [REDACTED]

Dans le cadre de mes études supérieures, l'une des conditions de réussite de mon programme réside dans le fait de mener un projet de recherche en éducation. Etant étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université de Montréal (UdeM) je m'intéresse particulièrement à la réussite des élèves doués.

Collaborant avec votre école depuis janvier 2017 dans le cadre de mes fonctions de chargée de projet pédagogique en douance pour le Projet SEUR de l'Université de Montréal, je m'interroge sur la possibilité de réaliser cette recherche dans votre école.

Ce projet de recherche, intitulé : « élèves doués et expérience scolaire : le point de vue d'élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance », s'intéresse au point de vue d'élèves doués de 2^e cycle du secondaire à l'égard de leur expérience scolaire particulière.

Il vise à mieux comprendre ce que les élèves doués, qui sont regroupés ensemble dans un programme « douance », pensent de leur expérience scolaire. L'expérience scolaire, c'est l'ensemble des expériences personnelles, sociales et scolaires vécues à l'école.

Le but de ce projet est d'explorer le point de vue des élèves doués concernant leur expérience scolaire. Plus spécifiquement, à mieux comprendre leurs perceptions concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement dont ils bénéficient.

Pour ce faire, nous souhaiterions recueillir le point de vue d'une dizaine d'élèves participant au programme « douance » offert à l'école [REDACTED]

Trois conditions sont nécessaires pour participer à cette recherche :

- Etre un élève doué ayant un diagnostic de douance ou des résultats académiques dans le top 10% de son groupe d'âge.
- Etre âgé de 14 ans et plus au 1^{er} septembre 2018.

- Faire partie de la cohorte « douance et excellence » à l'école [redacted] depuis le secondaire 1

Au cours de cette recherche, les élèves participants seront sollicités à 3 reprises, et ce pendant 45 minutes. Si vous le permettez, les rencontres auront lieu à l'école et sur l'heure du dîner :

- La première fois, en groupe, pour leur demander la réalisation individuelle d'un récit de vie.
- La deuxième fois, individuellement, pour qu'ils participent à une entrevue visant à les interroger sur leur expérience scolaire.
- Enfin, la troisième fois, en groupe, pour les interroger collectivement sur leurs perceptions scolaires et sociales de leur expérience scolaire en classe douance.

La collecte de données aura lieu :

- A l'automne 2018 (pendant 2 mois)
→ 1 temps de mesure : octobre-novembre 2018
- au près d'une cohorte de 8-12 élèves de secondaire 3,4 ou 5 (5-6 filles et 5-6 garçons)
- âgés de plus de 14 ans au 1^{er} septembre 2018
- ayant reçu un diagnostic de douance par un psychologue ou un neuropsychologue ou faisant partie du top 10% académique de son groupe d'âge.

D'ici quelques semaines, un certificat éthique devrait être émis par le comité éthique de l'Université de Montréal.

Avec votre accord, la recherche pourrait débiter dès l'automne 2018.

A la lumière de ces informations, accepteriez-vous de me recevoir dans votre établissement à titre de chercheuse-étudiante au cours de l'année scolaire 2018-2019 ?

Bien entendu, je me tiens à votre disposition pour vous faire parvenir toute information que vous jugeriez nécessaire à l'étude de cette demande.

En vous remerciant par avance pour l'intérêt porté à ce projet, veuillez agréer, Monsieur [redacted] l'expression de mes sentiments distingués.

Chargée de projet pédagogique en douance. Projet SEUR – UdeM
Candidate à la maîtrise en psychopédagogie. Faculté des sciences de l'éducation - UdeM

Émilie Rouaud



ER

- p.j. Résumé du projet de recherche
Formulaire d'information et de consentement
Canevas des outils de collecte de données (récit de vie, entrevue individuelle et de groupe)
Déroulement des entretiens individuels

6.6 M^{me} [redacted] Directrice adjointe de l'école secondaire [redacted]

DIRECTION

On m'a expliqué le projet de recherche et après réflexion et délai raisonnable, je consens à autoriser cette recherche et la collecte de données dans mon établissement : OUI NON

a. RÉCIT DE VIE OUI NON

b. ENTREVUE INDIVIDUELLE OUI NON

c. ENTREVUE DE GROUPE OUI NON

Prénom :

Nom :

Signature : _____

Date : _____

Annexe 2 : Lettre d'information de la recherche aux parents



Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Montréal, le 1^{er} juillet 2018

A l'attention des parents d'élèves
Ecole secondaire



Objet : Informations concernant un projet de recherche de maîtrise portant sur le programme enrichi « douance et excellence »

Madame, Monsieur,

|

Dans le cadre de mes études supérieures, l'une des conditions de réussite de mon programme réside dans le fait de mener un projet de recherche en éducation.

Étant étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université de Montréal (UdeM) je m'intéresse particulièrement à la réussite des élèves doués.

Collaborant avec l'école de votre enfant depuis janvier 2017 dans le cadre de mes fonctions de chargée de projet pédagogique en douance pour le Projet SEUR de l'Université de Montréal, je souhaite réaliser cette recherche dans votre école.

Ce projet de recherche, intitulé : « élèves doués et expérience scolaire : le point de vue d'élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance », s'intéresse au point de vue d'élèves doués de 2^e cycle du secondaire à l'égard de leur expérience scolaire particulière.

Il vise à mieux comprendre ce que les élèves doués, qui sont regroupés ensemble dans un programme « douance », pensent de leur expérience scolaire. L'expérience scolaire, c'est l'ensemble des expériences personnelles, sociales et scolaires vécues à l'école.

Le but de ce projet est d'explorer le point de vue des élèves doués concernant leur expérience scolaire. Plus spécifiquement, à mieux comprendre leurs perceptions concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement dont ils bénéficient.

Pour ce faire, nous souhaiterions recueillir le point de vue d'une dizaine d'élèves participant au programme « douance » offert à l'école 

Trois conditions sont nécessaires pour participer à cette recherche :

- Être un élève doué ayant un diagnostic de douance ou des résultats académiques dans le top 10% de son groupe d'âge.
- Être âgé de 14 ans et plus au 1^{er} septembre 2018.

- Faire partie de la cohorte « douance et excellence » à l'école [redacted] depuis le secondaire 1

Au cours de cette recherche, les élèves participants seront sollicités à 3 reprises, et ce pendant 45 minutes. Avec l'accord de la direction de l'école, les rencontres auront lieu à l'école et sur l'heure du dîner :

- La première fois, en groupe, pour leur demander la réalisation individuelle d'un récit de vie.
- La deuxième fois, individuellement, pour qu'ils participent à une entrevue visant à les interroger sur leur expérience scolaire.
- Enfin, la troisième fois, en groupe, pour les interroger collectivement sur leurs perceptions scolaires et sociales de leur expérience scolaire en classe douance.

La collecte de données aura lieu :

- A l'automne 2018 (pendant 2 mois)
→ 1 temps de mesure : octobre-novembre 2018
- au près d'une cohorte de 6-12 élèves de secondaire 3,4 ou 5 (5-6 filles et 5-6 garçons)
- âgés de plus de 14 ans au 1^{er} septembre 2018
- ayant reçu un diagnostic de douance par un psychologue ou un neuropsychologue ou faisant partie du top 10% académique de son groupe d'âge.

Si votre enfant correspond aux critères de participation et qu'il souhaite prendre part à cette recherche, il peut manifester son intérêt en écrivant à l'adresse courriel suivante : emilie.rouaud@umontreal.ca

Bien entendu, je me tiens à votre disposition pour vous faire parvenir toute information que vous jugeriez nécessaire.

En vous remerciant par avance pour l'intérêt porté à ce projet, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Chargée de projet pédagogique en douance. Projet SEUR – UdeM
Candidate à la maîtrise en psychopédagogie. Faculté des sciences de l'éducation - UdeM

Emilie Rouaud



ER

- p.j. Résumé du projet de recherche
Formulaire d'information et de consentement
Canevas des outils de collecte de données (récit de vie, entrevue individuelle et de groupe)
Déroulement des entretiens individuels

CC M^r [redacted], Directeur de l'école secondaire [redacted]
M^{me} [redacted], Directrice adjointe de l'école secondaire [redacted]

Annexe 3 : Lettre d'information de la recherche aux élèves



Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Montréal, le 1^{er} juillet 2018

A l'attention des élèves
Ecole secondaire



Objet : Informations concernant un projet de recherche de maîtrise portant sur le programme enrichi « douance et excellence »

Bonjour,

Dans le cadre de mes études supérieures, l'une des conditions de réussite de mon programme réside dans le fait de mener un projet de recherche en éducation. Etant étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université de Montréal (UdeM) je m'intéresse particulièrement à la réussite des élèves doués.

Collaborant avec ton école depuis janvier 2017 dans le cadre de mes fonctions de chargée de projet pédagogique en douance pour le Projet SEUR de l'Université de Montréal, je souhaite réaliser cette recherche dans ton école.

Ce projet de recherche, intitulé : « élèves doués et expérience scolaire : le point de vue d'élèves doués, en 2e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance », s'intéresse au point de vue d'élèves doués de 2e cycle du secondaire à l'égard de leur expérience scolaire particulière.

Il vise à mieux comprendre ce que les élèves doués, qui sont regroupés ensemble dans un programme « douance », pensent de leur expérience scolaire. L'expérience scolaire, c'est l'ensemble des expériences personnelles, sociales et scolaires vécues à l'école.

Le but de ce projet est d'explorer le point de vue des élèves doués concernant leur expérience scolaire. Plus spécifiquement, à mieux comprendre leurs perceptions concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement dont ils bénéficient.

Pour ce faire, nous souhaiterions recueillir le point de vue d'une dizaine d'élèves participant au programme « douance » offert à l'école 

Trois conditions sont nécessaires pour participer à cette recherche :

- Etre un élève doué ayant un diagnostic de douance ou des résultats académiques dans le top 10% de son groupe d'âge.
- Etre âgé de 14 ans et plus au 1^{er} septembre 2018.

- Faire partie de la cohorte « douance et excellence » à l'école [redacted] depuis le secondaire 1

Au cours de cette recherche, les élèves participants seront sollicités à 3 reprises, et ce pendant 45 minutes. Avec l'accord de la direction de l'école, les rencontres auront lieu à l'école et sur l'heure du dîner :

- La première fois, en groupe, pour leur demander la réalisation individuelle d'un récit de vie.
- La deuxième fois, individuellement, pour qu'ils participent à une entrevue visant à les interroger sur leur expérience scolaire.
- Enfin, la troisième fois, en groupe, pour les interroger collectivement sur leurs perceptions scolaires et sociales de leur expérience scolaire en classe douance.

La collecte de données aura lieu :

- A l'automne 2018 (pendant 2 mois)
→ 1 temps de mesure : octobre-novembre 2018
- au près d'une cohorte de 6-12 élèves de secondaire 3,4 ou 5 (5-8 filles et 5-8 garçons)
- âgés de plus de 14 ans au 1^{er} septembre 2018
- ayant reçu un diagnostic de douance par un psychologue ou un neuropsychologue ou faisant partie du top 10% académique de leur groupe d'âge.

Si tu corresponds aux critères de participation et que tu souhaites prendre part à cette recherche, tu peux manifester ton intérêt en écrivant à l'adresse courriel suivante : emilie.rousaud@umontreal.ca

Bien entendu, je me tiens à ta disposition pour te faire parvenir toute information que tu jugerais nécessaire.

En te remerciant par avance pour l'intérêt porté à ce projet, je te souhaite une très belle semaine.

Chargée de projet pédagogique en douance. Projet SEUR – UdeM
Candidate à la maîtrise en psychopédagogie. Faculté des sciences de l'éducation - UdeM

Emilie Rouaud



ER

p.j. Résumé du projet de recherche
Formulaire d'information et de consentement

c.c. M^r [redacted] Directeur de l'école secondaire [redacted]
M^{me} [redacted] Directrice adjointe de l'école secondaire [redacted]

Annexe 4 : Formulaire d'information et de consentement



Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Élèves doués et expérience scolaire : Le point de vue d'élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance »

Chercheuse étudiante : Emilie Rouaud, étudiante à la maîtrise. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Université de Montréal. emilie.rouaud@umontreal.ca ou [REDACTED]

Directrice de recherche : Nadia Desbiens, directrice du département de psychopédagogie et d'andragogie et professeure titulaire. Département de psychopédagogie et d'andragogie. Université de Montréal. nadia.desbiens@umontreal.ca ou [REDACTED]

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Ce projet vise à mieux comprendre ce que les élèves doués, qui sont regroupés ensemble dans un programme « douance », pensent de leur expérience scolaire. L'expérience scolaire, c'est l'ensemble des expériences personnelles, sociales et scolaires vécues à l'école. Pour ce faire, nous comptons recueillir le point de vue d'une dizaine d'élèves ayant participé à l'un de ces programmes. Un récit de vie, une entrevue individuelle et une entrevue de groupe seront réalisés par et avec eux.

La recherche a pour but d'explorer le point de vue des élèves doués concernant leur expérience scolaire. Plus spécifiquement, celle vise à mieux comprendre leurs perceptions concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement dont ils bénéficient.

2. Participation à la recherche

Votre participation à cette recherche se réalise de trois façons distinctes :

1. Réaliser un récit de vie (écrit ou par carte conceptuelle ; pas de limite imposée) afin de partager votre expérience personnelle depuis votre entrée en classe « douance ».
2. Rencontrer individuellement la chercheuse étudiante pour une entrevue de 45 minutes, à l'école (un midi, un jour qui vous convient, de 12h20 à 13h05). Elle vous posera des questions à propos de votre expérience scolaire en général et plus précisément à propos de votre parcours individuel et académique. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription.
3. Rencontrer la chercheuse étudiante lors d'une entrevue en groupe de discussion. Celle-ci sera effectuée à l'école (un midi de 12h20 à 13h05) avec l'ensemble des participants (environ 10). Elle posera des questions au groupe à propos de l'expérience scolaire en classe douance et plus précisément à propos des rapports sociaux dans la classe. Cette entrevue sera enregistrée, avec votre autorisation, sur support audio afin d'en faciliter ensuite la transcription.

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

Les seuls inconvénients possibles consistent dans le fait de libérer du temps sur votre pause dîner et de renoncer à du temps libre.

Toutefois, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou des souvenirs désagréables en lien avec votre expérience scolaire.

Si cela devait se produire, vous pouvez en parler à la chercheuse étudiante. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question, mettre fin à l'entrevue ou vous retirer de la recherche. En cas de besoin, la chercheuse étudiante pourra vous référer à une personne-ressource de l'école pour vous aider à surmonter ces inconvénients.

4. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet.

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances en éducation et à l'amélioration des services éducatifs destinés aux élèves doués.

Votre participation pourrait également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre votre expérience scolaire.

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse étudiante et sa directrice pourront connaître son identité.

Les récits de vie, les canevas d'entrevue et les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Les données seront conservées dans un lieu sûr, triées au sein d'un classeur situé dans un bureau fermé à clé.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous.

Un retrait n'aura aucune conséquence sur votre dossier scolaire ni sur vos relations avec les membres de votre école.

Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse étudiante au numéro de téléphone suivant : [REDACTED]. À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à la chercheuse étudiante ou à sa directrice de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Ainsi, je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et avoir obtenu les réponses à mes questions concernant ma participation à la recherche. Je m'engage à préserver la confidentialité des propos échangés lors des entrevues de groupe. Enfin, je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche et souhaite y participer.

ELEVE

J'ai plus de 14 ans :

OUI NON

On m'a expliqué le projet de recherche et après réflexion et délai raisonnable, je consens à participer à cette étude et à donner mon point de vue grâce aux outils suivants :

- | | | |
|--------------------------|------------------------------|------------------------------|
| a. RÉCIT DE VIE | OUI <input type="checkbox"/> | NON <input type="checkbox"/> |
| b. ENTREVUE INDIVIDUELLE | OUI <input type="checkbox"/> | NON <input type="checkbox"/> |
| c. ENTREVUE DE GROUPE | OUI <input type="checkbox"/> | NON <input type="checkbox"/> |

J'ai bien compris que je pouvais me retirer en tout temps de cette recherche, sans avoir à donner de raison.

Prénom :

Nom :

Signature :

Date :

Engagement du chercheur

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de la recherche et avoir répondu, dans la limite de mes connaissances, à toutes questions posées par le participant.

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. Dans la mesure du possible, je me suis assurée de la compréhension du participant.

Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Nom: _____ ROUAUD _____

Prénom: _____ ÉMILIE _____

Signature de la chercheuse étudiante :

Date : _____ 01 JUILLET 2018 _____



Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Émilie Rouaud, chercheuse étudiante, au numéro de téléphone suivant : [redacted] ou à l'adresse courriel suivante : emilie.rouaud@umontreal.ca

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'informations concernant vos droits en tant que participant, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse web suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis à chaque participant.



Annexe 5 : Canevas pour le récit de vie



OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES N°1

RÉCIT DE VIE

Pseudonyme :
ou Numéro d'identification :
ou Nom et prénom :

Consigne :

À l'aide d'un « récit de vie », décris ton expérience scolaire en tant qu'élève doués scolarisé dans une classe douance et qui bénéficie d'un programme enrichi.

Un récit de vie, c'est un document que l'on réalise soit en écrivant soit en faisant un schéma des grandes idées que l'on souhaite partager. Faire un récit de vie, c'est choisir les informations qui nous semblent importantes par rapport au sujet abordé. Ici, le récit de vie, c'est raconter ce que tu vis à l'école, depuis ton entrée en secondaire 1.

Que souhaiterais-tu nous partager de ton expérience scolaire depuis ton entrée en classe « douance » en secondaire 1 ?

Le but de cet exercice est de mieux comprendre le sens personnel que tu attribues à cette expérience.

Pour nous décrire ton expérience, tu peux soit :

- 1- Rédiger tes propos à la main ou à l'ordinateur à l'aide des pages ci-dessous
- 2- Dessiner tes idées à la manière d'une carte conceptuelle. Une carte conceptuelle est un schéma qui représente visuellement les relations entre des concepts et des idées. La plupart des cartes conceptuelles représentent des idées sous forme de boîtes ou de cercles.

Durée maximale : 45 minutes

Annexe 6 : Lettre d'information du déroulement des entretiens

DÉROULEMENT - GUIDE D'ENTRETIEN AVEC UN ÉLÈVE DOUÉ QUANT À SON EXPÉRIENCE SCOLAIRE

MATÉRIEL À PRÉVOIR :

- Guide d'entretien
- Papier blanc et crayon pour prendre des notes pendant l'entrevue
- Enregistreur vocal numérique
- Cellulaire : pour l'option d'enregistrement vocal numérique
- Appareil qui indique l'heure ou la durée de l'entretien

AU DÉBUT DE L'ENTRETIEN

1. Prendre contact avec l'élève : établir un rapport convivial
2. Lui demander où il veut s'asseoir
3. Expliquer l'intérêt de cette rencontre et informer l'élève de la structure générale de l'entrevue (sujet, thèmes, durée fixe de 45 minutes)
4. Demander à l'élève s'il accepte d'être enregistré à toute fin pratique et que l'on prenne des notes pendant qu'il parle
5. Évoquer le contexte éthique de l'entretien
 - a. Participation volontaire
 - b. Possibilité de refuser de répondre à une question
 - c. Possibilité d'arrêter l'entretien à tout moment s'il le souhaite
 - d. Confidentialité et anonymat de ses propos obligatoires
6. Lui demander s'il veut utiliser un pseudonyme ou un numéro d'identification personnel (connu uniquement par l'élève et l'étudiante-chercheuse)
7. Demander à l'élève s'il a des questions sur le déroulement de l'entretien
8. S'assurer que l'élève est prêt à commencer

DÉROULEMENT DE L'ENTRETIEN

1. Laisser l'élève exprimer ses idées dans l'ordre qu'il souhaite
2. Relancer l'élève, au besoin, en lui proposant plusieurs pistes (2-3) plutôt qu'une seule
3. Reformuler les propos de l'élève lors des relances
4. Faire preuve d'écoute active
5. Recentrer habilement le discours en cas de digression
6. Respecter la durée de l'entretien en annonçant quelques minutes en avance que l'entretien touche à sa fin.
7. Inviter l'élève à conclure

À LA FIN DE L'ENTRETIEN

1. Terminer l'entretien en respectant la durée prévue
2. Le remercier chaleureusement pour son temps
3. Demander à l'élève s'il a des questions sur le déroulement de l'entretien
4. Lui indiquer l'adresse courriel à contacter en cas de commentaires ou de questions

Annexe 7 : Canevas pour les entretiens individuels

OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES N°2

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC UN ÉLÈVE DOUÉ QUANT À SON EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Question générale :

Quelle est la perception des élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi « douance » dont ils bénéficient ?

Objectif général :

Décrire la perception qu'ont les élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi « douance » dont ils bénéficient (regroupement, enrichissement, mentorat)

Questions spécifiques :

Perception scolaire : comment les élèves doués perçoivent-ils leur expérience scolaire concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement du programme enrichi dont ils bénéficient?

Perception personnelle : comment les élèves doués se perçoivent-ils personnellement, psychologiquement et scolairement par rapport au reste du groupe de doués?

QUESTION GÉNÉRALE DE DÉPART	NOTES
<p>« Peux-tu me parler de toi et me raconter ton expérience à l'école depuis ton entrée au secondaire ?</p> <p>Tu peux commencer par ce qui t'as marqué ou qui a beaucoup compté pour toi à l'école, par ce qui est le plus important pour toi depuis que tu es dans la classe douance »</p>	

SOUS-QUESTIONS	
→ Si l'élève n'a pas abordé spontanément ces points dans sa réponse ou pour spécifier certaines de ses réponses	
1. Expérience et parcours scolaire	
Selon toi, existe-t-il des différences entre le programme régulier et le programme douance dont tu fais partie ? Si oui, lesquelles ? Peux-tu me citer des exemples ?	
Que penses-tu du regroupement, c'est-à-dire du fait de pouvoir être dans la même classe que d'autres élèves doués ?	
Que penses-tu de l'accélération, c'est-à-dire du fait de pouvoir étudier le programme plus rapidement ?	
Que penses-tu de l'enrichissement, c'est-à-dire du fait de participer à des activités hors-programme ? Comme par exemple les projets personnels, les conférences, les visites, le mentorat ? De manière générale, aimes-tu aller à l'école ? Pourquoi ?	
Apprécies-tu être dans un programme enrichi, c'est-à-dire un programme avec des activités différentes et hors-programme scolaire ? Pourquoi ?	
Apprécies-tu être dans un programme douance ? Pourquoi ?	

2. Expérience et parcours social	
Peux-tu me parler des personnes importantes pour toi à l'école ?	
Peux-tu me décrire comment tu te sens avec les autres élèves de ta classe ? As-tu des amis ?	
Peux-tu me décrire comment tu te sens avec les autres élèves de ton école ? As-tu des amis en dehors de ta classe ?	
Quelles sont tes relations avec les enseignants et les membres de la direction ?	
As-tu des activités à l'école, en dehors de la classe douance, depuis le secondaire 1 (musique, théâtre, sports etc.) ?	
3. Expérience et parcours individuel	
As-tu le sentiment de réussir à l'école ? Pourquoi ? Quels sont les éléments qui contribuent à ce sentiment (moyenne cumulative, activités, autres élèves etc.) ?	
Est-ce que tu as une idée de ce que tu veux faire après l'école secondaire ?	
Pour conclure, que dirais-tu de ton expérience à l'école ? Pourquoi ?	

4. Autres thèmes importants	
Est-ce qu'il y a d'autres thèmes de ton expérience à l'école dont nous n'avons pas discuté et qui sont importants pour toi ?	

NOTES SUR LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ENTRETIEN

Informations non perceptibles à l'écoute de l'enregistrement mais qui ont pu influencer le déroulement de l'entretien. Autres informations qui peuvent permettre de comprendre le contexte général donc lequel l'entrevue a eue lieu.

-
-
-

Annexe 8 : Canevas pour la discussion de groupe

OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES N°3

GUIDE D'ENTRETIEN POUR LE GROUPE DE DISCUSSION AVEC DES ÉLÈVES DOUÉS QUANT À LEUR EXPÉRIENCE SCOLAIRE

La discussion, le partage et les réflexions sont susceptibles de révéler des facettes de l'expérience scolaire que les individus omettent dans l'entrevue semi-dirigée, plus axée sur le vécu personnel que le vécu en tant que groupe-classe.

Question générale :

Quelle est la perception des élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi « douance » dont ils bénéficient ?

Objectif général :

Décrire la perception qu'ont les élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, concernant le programme enrichi « douance » dont ils bénéficient (regroupement, enrichissement, mentorat)

Questions spécifiques :

Perception scolaire : comment les élèves doués perçoivent-ils leur expérience scolaire concernant le regroupement, le mentorat et l'enrichissement du programme enrichi dont ils bénéficient?

Perception personnelle : comment les élèves doués se perçoivent-ils personnellement, psychologiquement, socialement et scolairement par rapport au reste du groupe de doués?

QUESTION GÉNÉRALE DE DÉPART	NOTES
<p>« Qui parmi vous souhaiterait partager son expérience en tant qu'élève doué dans un programme enrichi « douance » ?</p> <p>Vous pouvez commencer par ce qui vous a le plus marqué ou qui a beaucoup compté pour vous à l'école, par ce qui est le plus important pour vous depuis que vous êtes dans une classe douance »</p>	

SOUS-QUESTIONS → Si l'élève n'a pas abordé spontanément ces points dans sa réponse ou pour spécifier certaines de ses réponses	
1. Expérience et parcours scolaire	
<p>Selon vous, existe-t-il des différences entre le programme régulier et le programme douance dont vous faites partie ? Si oui, lesquelles ? Peux-tu me citer des exemples ?</p>	
<p>Que pensez-vous du regroupement, c'est-à-dire du fait de pouvoir être dans la même classe que d'autres élèves doués ?</p>	
<p>Que pensez-vous de l'accélération, c'est-à-dire du fait de pouvoir étudier le programme plus rapidement ?</p>	
<p>Que pensez-vous de l'enrichissement, c'est-à-dire du fait de participer à des activités hors-programme ? Comme par exemple les projets personnels, les conférences, les visites, le mentorat ?</p> <p>De manière générale, aimez-vous aller à l'école ? Pourquoi ?</p>	
<p>Appréciez-vous être dans un programme enrichi, c'est-à-dire un programme avec des activités différentes et hors-programme scolaire ? Pourquoi ?</p>	
<p>Appréciez-vous être dans un programme douance ? Pourquoi ?</p>	

2. Expérience et parcours social	
Pouvez-vous me parler des personnes importantes pour vous à l'école ?	
Pouvez-vous me décrire comment vous vous sentez avec les autres élèves de votre classe ? Avez-vous des amis ?	
Pouvez-vous me décrire comment vous vous sentez avec les autres élèves de votre école ? Avez-vous des amis en dehors de votre classe ?	
Quelles sont vos relations avec les enseignants et les membres de la direction ?	
Avez-vous des activités à l'école, en dehors de la classe douance, depuis le secondaire 1 (musique, théâtre, sports etc.) ?	
3. Expérience et parcours individuel	
Avez-vous le sentiment de réussir à l'école ? Pourquoi ? Quels sont les éléments qui contribuent à ce sentiment (moyenne cumulative, activités, autres élèves etc.) ?	
Avez-vous une idée de ce que vous souhaitez faire après l'école secondaire ?	
Pour conclure, que diriez-vous de votre expérience à l'école ? Pourquoi ?	

4. Autres thèmes importants	
Est-ce qu'il y a d'autres thèmes de votre expérience à l'école dont nous n'avons pas discuté et qui sont importants pour vous ?	

NOTES SUR LE CONTEXTE GÉNÉRAL DE L'ENTRETIEN

Informations non perceptibles à l'écoute de l'enregistrement mais qui ont pu influencer le déroulement de l'entretien en focus group. Autres informations qui peuvent permettre de comprendre le contexte général donc lequel le focus group a eu lieu.

-
-
-

Annexe 9 : Matrice de contrôle à groupements conceptuels

Participants	Pédagogie= régulier	Comme une classe normale	Etat de l'école (environnement)	Accélération	Enrichissement	Regroupement
Cas 1	x	x		xxx (non-ressentie)	x (apprécie mais plus po xxx (+/-)	
Cas 2	x	x		x (peu ressentie : + possible)	x (très insuffisant)	x (++)
Cas 3	x	NON	MOINS/MOINS	x (peu ressentie : + possible)	x (très insuffisant)	x (-/+)
Cas 4	x	x	MOINS/MOINS	x (peu ressentie : + possible)	x (très insuffisant)	x (+/-)
Cas 5	x	x		x (peu ressentie : + possible)	x (très insuffisant)	x (++)
Cas 6		NON		x (peu ressentie : + possible/ dispar	x	x (++)
Cas 7		NON		x	x (apprécie mais plus po x (-/+)	(se lasse)
Cas 8	x	NON		x (peu ressentie : + possible/ dispar	x (apprécie mais plus possible)	
Cas 9		NON		x (peu ressentie : + possible/ dispar	x (apprécie beaucoup/ su x	
Cas 10	x	x		x (ressentie en histoire, maths et sci	x (apprécie - diversité)	x
Cas 11		NON		x (ressentie : + possible/ disparité p	x	x (++)
Cas 12		NON		x (non-ressentie : + possible)	x	x (++)
Discussion G	x (1)	x (1)			x (2)	x (2)
Total						
7 G - 6 F						

Annexe 10 : Liste de contrôle des verbatims

Accueil Insertion Dessin Conception Mise en page Références Publipostage Révision **Affichage** Zotero

Mode Page Mode Web Plan Brouillon Focus Lecteur immersif Règle Quadrillage Volet de navigation Zoom 100 % Une page Plusieurs pages Largeur de page Nouvelle fenêtre Réorganiser tout Fractionner Changement de fenêtre Macros

▼ Parcours scolaire

- Entrée dans le programme (critères, promesses)
- Rapport à l'apprentissage et douance
- Accélération
- Regroupement
- ▼ Enrichissement
 - Projet ONF
 - ▼ Projet SEUR
 - Conférences (SEUR)
 - Mentorat
 - Visites et sorties
- Différence avec le programme régulier :
- Ennui / Motivation
- Secondaire 1
- Secondaire 2
- Secondaire 3
- Secondaire 4
- Rendement scolaire
- Importance de comprendre
- Rapport aux enseignants
- ▼ Parcours social
 - Caractère du groupe
 - Amis (douance et hors douance)
 - Mythes et clichés
 - Parascolaire
 - Travail d'équipe
 - Sentiment de compétition/ Pression/Moqueries
 - Sentiment d'appartenance au groupe classe :
 - Sentiment de décalage/ Difficultés sociales
 - Sous-performance
 - Relations importantes à l'école

Page 1 sur 93 46833 mots Français (Canada)

Accueil Insertion Dessin Conception Mise en page Références Publipostage Révision **Affichage** Zotero Partager Commentaires

Mode Page Mode Web Plan Brouillon Focus Lecteur immersif Règle Quadrillage Volet de navigation Zoom 100 % Une page Plusieurs pages Largeur de page Nouvelle fenêtre Réorganiser tout Fractionner Changement de fenêtre Macros

Différence avec le programme régulier :

Certains participants relatent le **manque de différences avec le programme régulier** :

« Il n'y a pas vraiment de différence importante, si ce n'est que le groupe en soi change pas et les projets. Mais sinon on fait la même matière, les mêmes choses. »

« Le programme se résume à côtoyer des personnes plus calmes, et à faire le projet ONF chaque année. L'année dernière, nous eurent le seul projet qui sortit de ce cadre; le projet SEUR. Mis à part de cela, j'avoue que nous ne faisons même pas d'enrichissement en ce qui concerne la matière et que nous ne restons que dans les programmes (cette année, mathématiques fortes(SN), et sciences fortes(STE)) auxquels n'importe quel élève a accès. »

« Mais moi je pense que sur papier c'est différent. Sur papier on nous dit 'vous allez faire plus de projets, ça va être plus enrichi et tout', mais globalement genre en vrai on fait pas nécessairement ce qui est différent de régulier »

« Je pense que, bah pour moi j'ai quand même quelques amis réguliers, et on a les mêmes enseignants, les mêmes exams on fait les mêmes thèmes et les mêmes chapitres dans les cahiers. Donc je pense que pas tant que ça, la seule différence c'est que nous ont fait le projet ONF et le projet SEUR et eux ils ne le font pas »

« Académiquement j'en fais peu mais je réussis quand même, donc je me dis que je peux faire plus. Je suis entre la morale du « je peux en faire plus, ça peut être mieux » et entre « je peux en faire moins et ça peut être aussi bien ». Mais c'est ça le problème c'est que on fait un programme

Page 29 sur 93 46833 mots Français (Canada) Focus 180 %