

La **foucade**

ÉLAN, EMPORTEMENT CAPRICIEUX ET PASSAGER

**Numéro spécial:
Adaptation socioaffective
des jeunes ayant une douance**



CQJDC

COMITÉ QUÉBÉCOIS POUR LES JEUNES
EN DIFFICULTÉ DE COMPORTEMENT

La *foucade* est réalisée par le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Ce journal est publié deux fois par année. Les numéros déjà parus sont ouverts et disponibles pour tous sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org). Son contenu ne peut être reproduit sans mention de la source. Les idées et les opinions émises dans les textes publiés n'engagent que les auteurs. Le journal ne peut être tenu responsable de leurs déclarations. Le comité d'édition encourage la rédaction épiciène, une pratique d'écriture qui permet de représenter les femmes et les hommes de façon équilibrée ou de désigner les personnes indépendamment de leur genre. Il invite les personnes autrices à suivre les recommandations de l'Office québécois de la langue française qui visent à favoriser une communication plus inclusive tout en préservant la qualité et l'accessibilité des textes.

Comité de rédaction

Jean-Yves Bégin, révision et rédaction
Nancy Gaudreau, révision et rédaction
Élizabeth Harvey, révision et rédaction
Jeanne Lagacé-Leblanc, révision et rédaction
Line Massé, éditrice
Martine Sénéchal, révision et rédaction

Ghitza Thermidor, responsable de la chronique *La feuille de route du psychoéducateur*
Évelyne Touchette, révision et rédaction
Claudia Verret, révision et rédaction
Graphisme : Mirally

À l'intention des auteurs et des autrices

Toute personne intéressée à soumettre un texte faisant état d'expériences professionnelles ou de travaux de recherche portant sur la question des jeunes présentant des difficultés comportementales est invitée à le faire. Le guide de rédaction de *La foucade*, disponible sur le site Internet du CQJDC (www.cqjdc.org), fournit toutes les directives générales pour la soumission des articles ainsi que les indications spécifiques selon les différentes chroniques. Si c'est possible, le texte peut être accompagné d'une photo numérique en haute définition illustrant le propos. Le texte doit être soumis par courriel à l'éditrice de *La foucade*, Line Massé, à l'adresse suivante : line.masse@uqtr.ca. Des remarques seront ensuite communiquées à l'auteur et selon le cas, des corrections devront être effectuées avant la publication finale. Il y a deux dates de tombées pour les articles : le 1^{er} juin et le 1^{er} décembre de chaque année.

Le Conseil d'administration du CQJDC

Mélanie Paré, présidente
Christine Lavoie, vice-présidente
Isabelle Roy, trésorière
Martine Sénéchal, secrétaire
Julie Beaulieu, administratrice
Jacques Dumais, administrateur
Denise Gosselin, administratrice

Mary-Lou McCarthy, administratrice
France Michon, administratrice
Camil Sanfaçon, administrateur
Directrice générale : Joudie Dubois
Chargées de projets : Katrina Bélanger Cayouette et Audrey Gagnon

Liste des experts du CQJDC

Claire Baudry, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)
Julie Beaulieu, professeure, Unité départementale des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis
Claire Beaumont, professeure associée, Faculté d'éducation, Université Laval
Jean-Yves Bégin, professeur, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Marie-Lyne Benoit, ergothérapeute en pédiatrie
Vincent Bernier, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke
Jonathan Bluteau, professeur, Département d'éducation et formation spécialisée, Université du Québec à Montréal
Julie Boissonneault, professeure, Faculté d'éducation, Université Laval
Sylvie Bourgeois, agente de soutien régional, Régions Laval, Laurentides et Lanaudière
Tania Carpentier, professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR
Caroline Couture, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Marie-Pier Duchaine, professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ
Arianne Fiset, professeure, Unité départementale des sciences de l'éducation, UQAR
Nancy Gaudreau, professeure, Faculté d'éducation, Université Laval
Valérie Girard, psychoéducatrice et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12)
Élizabeth Harvey, professeure, Département des sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne, Nouvelle-Écosse
Jeanne Lagacé-Leblanc, psychoéducatrice et chargée de cours, UQTR
Julie Lapierre, enseignante et agente aux services régionaux de soutien et d'expertise (régions 03 et 12)
Christine Lavoie, psychoéducatrice et chargée de cours, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Line Massé, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR
Éric Morissette, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Mélanie Paré, professeure, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Marie-Andrée Pelletier, professeure, Département d'éducation, Université TÉLUQ
Égide Royer, psychologue et spécialiste en adaptation scolaire
Camil Sanfaçon, spécialiste en éducation
Évelyne Touchette, professeure, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR

Chères lectrices, chers lecteurs

Ce numéro spécial porte sur l'adaptation socioaffective des jeunes ayant une douance et comprend également un article hors thématique.

La douance ne fait pas l'objet d'un consensus définitionnel ni quant au seuil retenu. Dans ce numéro, nous nous appuyons sur la définition inclusive de François Gagné, selon laquelle la douance regroupe différents domaines d'habiletés mentales (intellectuelles, créatives, socioaffectives, perceptuelles) et physiques (musculaires, contrôle moteur). Pour être reconnue comme douée, une personne doit manifester l'une ou l'autre de ces habiletés dans les 10 % supérieurs par rapport aux pairs du même âge.

Comme à l'habitude, *La Foucade* s'ouvre sur un mot de la directrice générale du CQJDC. La section *Du côté de la recherche* comprend deux articles portant respectivement sur le stress vécu par les parents d'enfants ayant une douance et un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité, et sur le portrait de l'ennui chez les élèves doués et douées du primaire.

Deux *Coups de cœur des régions* sont également présentés : un groupe de parole offrant aux élèves ayant une douance un espace sécurisant favorisant la compréhension de soi, et le Bivouac, un centre de soutien en adaptation scolaire. La rubrique *Question de l'heure* aborde la sous-performance chez les jeunes ayant une douance, ainsi que les mythes et réalités concernant leur adaptation socioaffective.

Le coin des parents explore la collaboration famille-école et l'admission précoce à l'école. Dans *Le coin des jeunes*, on propose des stratégies sur la douance intellectuelle et les amitiés. *Le CQJDC a lu pour vous* présente la bibliothérapie comme soutien au développement socioaffectif. *La feuille de route du psychoéducateur* expose les éléments d'une démarche d'évaluation aux fins d'une demande de dérogation scolaire. *Un pas vers l'inclusion* présente les conditions favorisant l'intégration sociale des élèves ayant une double exceptionnalité qui sont ressorties dans une recherche qualitative. Enfin, *De la théorie à la pratique* présente le cas d'une élève ayant un profil de double exceptionnalité et les solutions mises en place pour favoriser son adaptation scolaire.

Quelques nouvelles brèves du CQJDC complètent ce numéro. Bonne lecture !

262, rue Racine
Québec, Qc, G2B 1E6

INFO@CQJDC.ORG

WWW.CQJDC.ORG

Table des matières

MOT DE LA DIRECTRICE

Les nombreuses nuances de la douance 4

DU CÔTÉ DE LA RECHERCHE

Se sentir efficace pour mieux faire face au stress : le vécu des parents d'enfants ayant une douance et un TDAH 5

S'ennuyer autant, mais autrement : un portrait de l'ennui vécu par des élèves de 6^e année ayant une douance 9

LE COUP DE COEUR DES RÉGIONS

Groupes de parole pour les élèves ayant une douance : un espace privilégié pour s'exprimer, se comprendre et s'affirmer . . . 13

Le Bivouac : un centre de soutien bienveillant en adaptation scolaire 16

QUESTION DE L'HEURE

Quand le potentiel ne suffit pas ? Comprendre la sous-performance chez les jeunes ayant une douance 19

Quels sont les mythes et les réalités concernant l'adaptation socioaffective des jeunes ayant une douance ? 22

LE COIN DES PARENTS

Parents de jeunes ayant une douance et milieu scolaire : existe-t-il une recette de collaboration efficace ? 27

Mon enfant est-il prêt pour l'école ? La dérogation scolaire expliquée aux parents 31

LE COIN DES JEUNES

Stratégies et pistes de réflexion sur la douance intellectuelle et les amitiés 34

LE CQJDC A LU POUR VOUS

La bibliothérapie, une ressource prometteuse auprès des élèves ayant une douance ou une double exceptionnalité 37

LA FEUILLE DE ROUTE DES PSYCHOÉDUCATEURS

Quand psychoéducation rime avec dérogation 39

UN PAS VERS L'INCLUSION

Favoriser l'intégration sociale des élèves ayant une double exceptionnalité 42

DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Comment engager Clarence en classe ? 47

NOUVELLES BRÈVES DU CQJDC

Nouveaux épisodes pour le balado Nuance 51

Nouveaux webinaires 51

Prochain congrès 51



Mot de la directrice

Les nombreuses nuances de la douance

Joudie Dubois¹



Dans le cadre de cette édition de la revue, *La foucade*, le Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC) souhaite mettre de l'avant un sujet qui demeure bien souvent méconnu et entouré de fausses croyances : la douance.

Pour bien des gens, la douance résonne à travers une seule conception, celle d'une intelligence supérieure qui facilite la réussite scolaire. Or, les jeunes ayant une douance vivent une diversité de défis au quotidien qui rendent leur réalité beaucoup plus complexe que nous pourrions le croire. En tant que parent ou qu'intervenant et intervenante, nous avons tout à gagner à mieux comprendre ses nombreuses nuances et ses influences sur nos jeunes.

Heureusement, les différentes recherches réalisées sur le sujet permettent aujourd'hui de mieux comprendre les enjeux liés à la douance et de mettre en lumière les pratiques permettant de mieux soutenir les jeunes qui vivent cette réalité.

Il ressort des dernières années, une volonté réelle, à travers les différents milieux éducatifs, de permettre à ces jeunes de s'épanouir dans tout leur potentiel. Le CQJDC est fier de contribuer, à sa manière, à cette démarche collective bien essentielle pour ces jeunes.

Bonne lecture ! ■

1. Directrice du CQJDC

Des ressources pour soutenir vos interventions

Découvrez toutes nos publications au miditrente.ca.

ÉDITIONS  MIDI TRENTE



Du côté de la recherche

Se sentir efficace pour mieux faire face au stress : le vécu des parents d'enfants ayant une douance et un TDAH

Juliette François-Sévigny¹, Mathieu Pilon² et Anne Brault-Labbé³

Être parent d'un enfant avec une douance intellectuelle est souvent associé, dans l'imaginaire collectif, à des réussites scolaires et à un parcours facilité (Matthews et al., 2014). Pourtant, pour plusieurs familles, la réalité est tout autre. Certains enfants ayant une douance éprouvent également des difficultés d'adaptation psychosociale ou scolaire, comme des difficultés à gérer ses émotions ou une sous-performance à l'école. Dans ces situations, le quotidien parental peut rapidement devenir exigeant, voire éprouvant (Wells, 2018). Les défis sont encore plus grands lorsque la douance de l'enfant s'accompagne d'autres difficultés, telles que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité/impulsivité (TDAH) (Tasca et al., 2024).

Une étude québécoise récente met d'ailleurs en lumière l'ampleur de ces défis. Les parents, dont l'enfant ayant une douance présente aussi un trouble comme le TDAH, rapportent plus de difficultés que ceux dont l'enfant n'a pas de trouble associé. Ces difficultés touchent autant leur rôle parental que la vie familiale et l'accompagnement scolaire (Brault-Labbé et al., 2024). À la longue, l'accumulation de ces exigences peut contribuer à augmenter le stress vécu par ces parents (p. ex. Barroso et al., 2018 ; Fang et al., 2021). Ce stress naît d'un déséquilibre quand les parents sentent que les exigences liées à leur rôle parental dépassent les ressources à leur disposition (Montoro-Pérez et al., 2024).

Or, ce stress parental n'est pas sans conséquences. Il peut avoir des répercussions négatives bien documentées sur le bien-être des parents et des enfants, notamment sur la qualité des interactions familiales et le climat émotionnel à la maison (p. ex., Gordo et al., 2018 ; Ren et al., 2024). Malgré cela, l'expérience des parents d'enfants avec une douance intellectuelle et un trouble associé demeure



étonnamment peu documentée dans les écrits scientifiques actuels (Sodergren et Kettler, 2025).

En fait, à ce jour, une seule étude s'est penchée sur le stress vécu par les parents d'enfants ayant une double exceptionnalité. Cette étude suggère que le niveau de stress vécu par ces parents peut être particulièrement élevé (Wells, 2018). Toutefois, elle ne permet pas de déterminer ce qui contribue le plus à ce stress : est-il principalement lié à la douance, au trouble associé ou à la combinaison des deux ? Elle ne permet pas non plus de mieux comprendre si l'expérience des parents varie selon le profil cognitif de leur enfant, par exemple, lorsque l'enfant est à la fois doué ou douée et présente un TDAH, un profil pourtant très fréquent en clinique (Barnard-Brak et al., 2015 ; Fugate, 2018).

Malgré les limites de cette étude, elle suggère que se sentir efficace comme

parent peut aider à réduire le stress parental (Wells, 2018). Le sentiment d'efficacité parentale, soit la perception qu'ont les parents de leur capacité à répondre aux besoins de leur enfant, apparaît par conséquent comme un levier d'intervention prometteur pour soutenir les parents au quotidien (Bandura, 1977 ; de Montigny et Lacharité, 2005).

Dans ce contexte, une équipe de recherche de l'Université de Sherbrooke s'est penchée sur deux questions clés concernant les parents d'enfants ayant une douance et un TDAH. D'abord, elle s'est demandé si le fait de se sentir efficace comme parent peut réellement constituer un levier d'action pour soutenir ces parents dans la gestion de leur stress parental. Ensuite, elle a cherché à comprendre comment ces parents vivent ce sentiment d'efficacité parentale, et ce qui, selon eux, les aide à se sentir efficaces dans leur rôle, ou, au contraire, ce qui vient compliquer leur tâche.

¹ Candidate au doctorat en psychologie, Université de Sherbrooke.

² Ph. D., psychologue, neuropsychologue et professeur, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

³ Ph. D., psychologue et professeure titulaire, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

La méthode

Pour répondre à ces questions, deux études complémentaires ont été menées, chacune éclairant un aspect différent de l'expérience des parents d'enfants doués présentant un TDAH.

Étude 1 – Se sentir efficace comme parent : un levier pour réduire le stress ?

Pour répondre à cette première question, l'équipe de recherche a rencontré 279 parents d'enfants âgés de 6 à 16 ans, dont 71 % étaient des mères. Les enfants présentaient des profils variés :

- 50 enfants avaient une douance intellectuelle (50 % étant des filles) ;
- 61 enfants présentaient un TDAH (32 % étant des filles) ;
- 52 enfants cumulaient une douance intellectuelle et le TDAH (40 % étant des filles) ;
- 47 enfants ne présentaient ni l'un ni l'autre (52 % étant des filles).

Concrètement, les parents ont rempli des questionnaires portant sur leur niveau de stress parental⁴ et sur leur sentiment d'efficacité parentale⁵.

Pendant ce temps, leur enfant participait à une évaluation cognitive réalisée par des étudiantes et des étudiants au doctorat en psychologie clinique, sous la supervision d'un neuropsychologue d'expérience. Cette évaluation permettait d'identifier la douance intellectuelle ou le TDAH chez l'enfant. L'équipe a choisi d'évaluer directement les enfants pour ne pas exclure les familles n'ayant pas encore eu accès à ce type de service, souvent difficile d'accès ou coûteux.

Plus précisément, la douance intellectuelle a été identifiée à partir d'un score de 130 ou plus à un test d'intelligence standardisé (WISC-V), interprété en tenant compte du développement global de l'enfant et des informations recueillies auprès des parents. Le TDAH a quant à lui été établi à partir de critères cliniques reconnus, tels que ceux du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5 ; American Psychiatric Association, 2023), à l'aide d'entretiens structurés et de questionnaires complétés par les parents (K-SADS-PL-DSM-5 et Conners 3). Ces outils permettaient de documenter la présence des

symptômes, leur durée, leur apparition précoce ainsi que leur impact dans différents contextes de la vie de l'enfant.

Une fois les données collectées, l'équipe de recherche a cherché à voir si le fait de se sentir efficace comme parent pouvait faire une différence dans le stress vécu par les parents, selon que leur enfant présente une douance, un TDAH, les deux ou aucun des deux. Autrement dit, les analyses permettaient de vérifier si le sentiment d'efficacité parentale pouvait aider certains parents à mieux faire face au stress.

Étude 2 – Comprendre le sentiment d'efficacité parentale du point de vue des parents d'enfants doués présentant un TDAH

Pour approfondir la compréhension du sentiment d'efficacité parentale, l'équipe de recherche a ensuite donné la parole aux parents. Onze parents d'enfants ayant une douance et un TDAH, dont six pères, ayant déjà participé à la première étude, ont participé à cette deuxième étude.

Ces parents ont participé à des entretiens individuels au cours desquels l'invitation leur a été faite de parler de leur expérience comme parent d'un enfant ayant une douance et un TDAH. Les échanges portaient notamment sur la façon dont ces parents se sentent dans leur rôle parental, sur les situations qui renforcent leur sentiment d'efficacité, ainsi que sur celles qui, au contraire, le fragilisent, selon leurs perceptions.

L'équipe a ensuite analysé les propos recueillis afin de dégager les grands thèmes qui revenaient d'un parent à l'autre. Cette démarche a permis de faire ressortir des expériences communes, des défis partagés

et des éléments du quotidien qui influencent le sentiment d'efficacité parentale perçue de ces parents.

Les principaux résultats et la discussion

Derrière les chiffres et les analyses, l'une des questions qui guidaient ce projet de recherche était la suivante : *se sentir efficace comme parent peut-il aider à mieux faire face au stress parental lorsque son enfant présente à la fois une douance intellectuelle et un TDAH ?* Les résultats obtenus suggèrent que oui.

Le stress vécu par les parents

Les parents d'enfants ayant une douance et un TDAH rapportent en effet des niveaux de stress parental plus élevés que ceux d'enfants ne présentant ni douance ni TDAH. Mais l'étude va plus loin. Elle suggère que ce stress accru s'explique en partie par un sentiment d'efficacité parentale plus fragile (François-Sévigny et al., 2025).

Une explication possible pourrait être liée au fait que ces parents se sentent seuls et incompris. En effet, plusieurs parents d'enfants ayant une douance, avec ou sans trouble associé, rapportent souvent un sentiment d'isolement et de jugement de la part de leur entourage (p. ex. Arnstein, 2020 ; Brault-Labbé et al., 2021 ; Wells, 2018). Craignant d'être jugés et jugées, plusieurs parents hésitent à parler ouvertement de leurs difficultés, que ce soit au moment de demander des accommodements scolaires ou de décrire des comportements qui ne correspondent pas à l'image attendue d'un enfant « doué » (Brault-Labbé et al., 2025). Ce retrait peut limiter les occasions d'échanger



⁴ Le stress parental a été évalué à l'aide de l'Inventaire de stress parental – format abrégé (Abidin, 2012 ; Touchèque et al., 2016).

⁵ Le sentiment d'efficacité parentale a été évalué à partir de deux questionnaires complémentaires : le Questionnaire d'autoévaluation de la compétence éducative parentale (Gibaud-Wallston, 1977 ; Terrisse et Trudelle, 1988) et le *Parent Empowerment and Efficacy Measure* (Freiberg et al., 2014).

avec d'autres parents vivant des réalités similaires ou de recevoir des encouragements et de la reconnaissance (Bandura, 1997). À la longue, ce manque de soutien pourrait fragiliser le sentiment d'efficacité parentale et contribuer à augmenter le stress vécu au quotidien.

Le sentiment d'efficacité parentale

Si se sentir efficace comme parent apparaît comme un levier important pour mieux gérer le stress chez ces familles (François-Sévigny et al., 2025), la deuxième question de ce projet de recherche était la suivante : « Qu'est-ce qui, selon ces parents, les aide à se sentir efficaces dans leur rôle, et qu'est-ce qui, au contraire, vient compliquer leur tâche ? »

Les parents expliquent que se sentir efficace comme parent passe souvent par une posture proactive, notamment en cherchant activement de l'information et des outils pour mieux soutenir leur enfant (François-Sévigny et al., sous presse). Ce témoignage illustre bien cette réalité.

Je suis toujours en train de chercher des solutions. Et lorsque je pense en avoir trouvé une, je me rends compte que ce n'est peut-être pas suffisant, alors je dois creuser davantage pour en trouver d'autres.

Chercher activement des solutions pourrait aider ces parents à ressentir moins d'impuissance face aux défis du quotidien. En ayant l'impression de pouvoir agir concrètement pour leur enfant, leur sentiment d'efficacité parentale est renforcé (Shokoohi-Yekta et Ghasemzadeh, 2020). Cette posture apparaît d'autant plus importante que le sentiment d'inefficacité se compose souvent d'émotions difficiles, comme vu précédemment (François-Sévigny et al., sous presse).

Des obstacles... mais aussi des leviers pour se sentir efficace comme parent

Les parents ont aussi identifié des éléments de leur environnement qui influencent leur sentiment d'efficacité parentale. Certains éléments sont perçus comme des sources de soutien, d'autres comme des obstacles.

Parmi les obstacles, les stéréotypes sociaux entourant la douance intellectuelle



occupent une place importante. Comme l'exprime un parent :

Pour la plupart des gens, c'est perçu comme : "Arrête de te plaindre, tu es chanceux, ton enfant réussit bien à l'école." Mais en réalité, c'est beaucoup plus complexe que ça.

En effet, la douance intellectuelle demeure souvent associée à une image mythifiée et perçue comme un privilège (Cross et al., 2019). Cette représentation sociale peut peser lourd pour plusieurs parents (Brault-Labbé et al., 2025). Cette vision stéréotypée peut mener à une minimisation des difficultés vécues par les familles et nourrir un sentiment d'illégitimité lorsqu'elles tentent de les exprimer (François-Sévigny et al., sous presse). Certains parents rapportent même craindre d'être perçus comme prétentieux lorsqu'ils évoquent la douance de leur enfant (Brault-Labbé et al., 2024 ; Matthews et al., 2014). En conséquence, ils peuvent hésiter à demander de l'aide, tendent à se replier sur eux-mêmes et se sentent davantage seuls, ce qui peut fragiliser leur sentiment d'efficacité parentale.

À l'inverse de ces obstacles, les parents d'enfants ayant une douance et un TDAH

sondés ont également identifié certaines stratégies qui contribuent à renforcer leur sentiment d'efficacité parentale. Parmi celles-ci, le soutien social ressort comme un élément central. Comme l'illustre ce parent :

Nous avons d'autres parents ayant des enfants au profil similaire avec qui nous parlons... J'aurais aimé avoir ce type de soutien, alors maintenant je l'offre aux autres.

Le fait d'échanger avec d'autres parents vivant des réalités similaires semble contribuer à renforcer la croyance en sa propre capacité à faire face aux défis parentaux (de Souza Fleith et al., 2024). De façon intéressante, les parents rencontrés semblent accorder davantage de valeur au partage d'expériences vécues qu'à la transmission de conseils parentaux (François-Sévigny et al., sous presse). Dans un contexte aussi complexe que celui de la parentalité d'un enfant doué présentant un TDAH, les conseils généraux pourraient être perçus comme peu adaptés, alors que le partage d'expériences concrètes offre une reconnaissance mutuelle et un soutien plus ancré dans la réalité, favorables au développement du sentiment d'efficacité parentale.

Conclusion

Ce projet de recherche met en évidence le rôle du sentiment d'efficacité parentale comme levier d'intervention pour soutenir les parents d'enfants ayant à la fois une douance et un TDAH dans la gestion de leur stress parental, souvent plus élevé que chez les parents d'enfants ne présentant pas ces caractéristiques.

Les résultats montrent aussi que les stéréotypes sociaux entourant la douance sont perçus, par les parents d'enfants ayant une douance et un TDAH, comme nuisant à leur sentiment d'efficacité parentale. Dans ce contexte, les membres des services professionnels des milieux scolaires, de la santé et des services sociaux ont un rôle important à jouer, en commençant par se familiariser avec les réalités de la douance, avec ou sans trouble associé, afin de mieux comprendre les défis vécus par les familles et d'éviter certaines idées préconçues. En favorisant des milieux plus compréhensifs et bienveillants, les membres des services professionnels peuvent contribuer, indirectement, à renforcer le sentiment d'efficacité parentale et à réduire le stress vécu par les parents.

Enfin, puisque le soutien social est perçu par les parents d'enfants doués et TDAH comme un facteur favorisant leur sentiment d'efficacité parentale, ces résultats invitent à envisager d'autres façons de soutenir concrètement les familles. Et si la prochaine étape consistait à créer un groupe de soutien pour ces parents ? Le simple fait de partager, d'échanger et de se reconnaître peut contribuer à renforcer leur sentiment d'efficacité parentale. L'équipe y réfléchit déjà. ■

Mots-clés : douance intellectuelle, TDAH, sentiment d'efficacité parentale, stress parental, parentalité

Références

- American Psychiatric Association (APA). (2023). *DSM-5-TR Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé* (M. A. Crocq et J. D. Guelfi, trad. ; 5^e éd.). Elsevier Masson.
- Arnstein, K. B. (2020). *How parents, teachers, psychologists, and educational environments influence developmental transitions of preadolescent twice exceptional students* [thèse de doctorat, University of Denver, Denver, États-Unis]. <https://digitalcommons.du.edu/etd/1715>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S. K., Pond Hannig, A. et Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Barroso, N. E., Mendez, L., Graziano, P. A. et Bagner, D. M. (2018). Parenting stress through the lens of different clinical groups : A systematic review & meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46, 449-461. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0313-6>
- Brault-Labbé, A., Cloutier, A., Caouette, A. M., Bolduc, D., Morin, M. K., Boudreault, É. et Brassard, A. (2024). Perceptions comparées de parents d'enfants doués et doublement exceptionnels quant à l'intensité de leurs difficultés parentales au Québec. *Revue de psychoéducation*, 53(2). <https://doi.org/10.7202/1114503ar>
- Brault-Labbé, A., Comtois, G., Dupuis-Fortier, C., Morin, M., Poirier, J. et Hubert, A. (2025). La difficile rencontre entre des parents d'enfants intellectuellement doués et leur communauté : une étude qualitative. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 75(4), 101-115. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2025.101115>
- Brault-Labbé, A., Dupuis-Fortier, C., Comtois, G., Hubert, A., Morin, M. et Poirier, J. (2021). L'accompagnement parental d'enfants doués-e-s dans le système scolaire québécois : quels défis à relever ? *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 182-207. <https://doi.org/10.7202/1089279ar>
- Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Pereira Da Costa, M. et Hymer, B. (2019). A cross-cultural study of the social experience of giftedness. *Roeper Review*, 41(4), 224-242. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052>
- Fang, Y., Boelens, M., Windhorst, D. A., Raat, H. et van Grieken, A. (2021). Factors associated with parenting self-efficacy : A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(6), 2641-2661. <https://doi.org/10.1111/jan.14767>
- François-Sévigny, J., Brault-Labbé, A. et Pilon, M. (sous presse). Parenting intellectually gifted/ADHD children : A qualitative exploration of parental self-efficacy and its developmental factors. *Gifted Child Today*.
- François-Sévigny, J., Pilon, M. et Brault-Labbé, A. (2025). Parental stress and parental self-efficacy in mothers and fathers of intellectually gifted/ADHD children and adolescents. *Gifted Child Quarterly*, <https://doi.org/100169862251378389>.
- Fugate, C. M. (2018). Attention divergent hyperactive giftedness : Taking the deficiency and disorder out of the gifted/ADHD label. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice Exceptional : Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p.191-200). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0012>
- Gordo, L., Oliver-Roig, A., Martínez-Pampliega, A., Iriarte Elejalde, L., Fernández-Alcantara, M. et Richart-Martinez, M. (2018). Parental perception of child vulnerability and parental competence : The role of postnatal depression and parental stress in fathers and mothers. *PLoS One*, 13(8), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202894>
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A. et Jolly, J. L. (2014). What's wrong with giftedness ? Parents' perceptions of the gifted label. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 372-393. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.990225>
- de Montigny, F. et Lacharité, C. (2005). Perceived parental efficacy : Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 49(4), 387-396. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2004.03302.x>
- Montoro-Pérez, N., Alós-Maldonado, R., Montejano-Lozoya, R., Richart-Martinez, M. et Martínez-Alzamora, N. (2024). A systematic review and meta-analysis of the parental stress scale's psychometric properties. *Stress and Health*, 40(6), 1-21. <https://doi.org/10.1002/smi.3481>
- Ren, X., Cai, Y., Wang, J. et Chen, O. (2024). A systematic review of parental burnout and related factors among parents. *BMC Public Health*, 24(1), 376. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17829-y>
- Shokoohi-Yekta, M. et Ghasemzadeh, S. (2020). The effectiveness of teaching thinking child program on problem solving and parental self-efficacy. *Journal of Psychological Science*, 19(88), 413-420. <https://doi.org/10.1177/0016986215569275>
- Sodergren, C. D. et Kettler, T. (2025). Parents of the gifted : A scoping review of the gifted parent literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 48(2), 198-223. <https://doi.org/10.1177/01623532251323279>
- de Souza Fleith, D., Vilarinho-Pereira, D. et Muniz Prado, R. (2024). Voices from the families : Strategies for and challenges in raising a gifted child. *Journal for the Education of the Gifted*, 47(2), 162-181. <https://doi.org/10.1177/01623532241235576>
- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G. et Tarantino, V. (2024). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness : A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(3), 768-789. <http://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w>
- Wells, C. (2018). *The experience of parenting stress in parents of twice-exceptional children* [thèse de doctorat, Walden University, Minneapolis, États-Unis]. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/6146/>



Du côté de la recherche

S'ennuyer autant, mais autrement : un portrait de l'ennui vécu par des élèves de 6^e année ayant une douance

Natacha Bérubé-Deschênes¹, Line Massé² et Isabelle Plante³

Imaginons un ou une élève avec une douance, présentant une grande facilité d'apprentissage, évoluant dans une classe ordinaire composée de jeunes de son âge aux capacités très hétérogènes. On pourrait aisément supposer que cet ou cette élève s'ennuiera rapidement lors de situations d'apprentissage et, par ennui, aura tôt fait de déranger ses pairs. Mais qu'en est-il réellement ? C'est ce que tente de mettre en lumière l'étude présentée ici, menée dans le cadre d'un projet doctoral visant à établir le portrait de l'ennui vécu en classe.

Les élèves ayant une douance et l'ennui

Bien que les élèves avec douance ne présentent pas un profil homogène, diverses caractéristiques associées à la douance leur sont néanmoins communes. Parmi celles-ci, certaines concernent directement le contexte éducatif, comme une compréhension plus fine et approfondie des contenus, ainsi qu'une plus grande rapidité à mémoriser ou à acquérir de nouvelles notions (p. ex. Davis et al., 2014). À titre d'exemple, une forte proportion de ces élèves maîtrise déjà de 40 % à 50 % des savoirs avant qu'ils leur soient enseignés (Reis et Hébert, 2007). Ainsi, lorsque l'enseignement est insuffisamment adapté à leurs besoins, ces élèves peuvent attendre longtemps avant d'avoir le sentiment d'apprendre ou de progresser, une situation susceptible d'engendrer de l'ennui.

L'ennui, une émotion négative dans la classe

L'ennui en contexte scolaire constitue une émotion négative qui survient notamment lorsque le contexte d'apprentissage n'est pas adéquat (Pekrun et al., 2023). Son apparition est liée au contrôle que l'élève perçoit avoir en classe et à la valeur qu'il ou qu'elle attribue à la situation d'apprentissage.



prentissage. Ainsi, une élève douée qui s'ennuie peut avoir l'impression d'exercer un contrôle trop grand sur certaines tâches en raison de leur facilité, et, parallèlement, attribuer très peu de valeur à l'enseignement, car l'apprentissage d'un contenu déjà maîtrisé n'apparaît pas utile. Lorsque l'ennui est plus intense ou plus fréquent, il peut engendrer des conséquences négatives sur le fonctionnement scolaire de l'élève, comme une baisse du bien-être, de l'engagement ou du rendement (Tze et al., 2016).

Faire face à l'ennui

Lorsqu'un ou une élève s'ennuie en classe, il ou elle mobilise des stratégies cognitives ou comportementales qui lui permettent de s'adapter à cette situation, c'est-à-dire de réduire l'inconfort lié à cette émotion. Par ailleurs, plus l'ennui est fréquent, moins les stratégies adoptées tendent à être productives face à la situation d'apprentissage (Finkielstein, 2020 ; Hirvonen et al., 2020). Ces stratégies se distinguent selon leur capacité à maintenir l'engagement dans la tâche (Nett et al., 2010).

D'un côté, les stratégies d'approche, tant cognitives que comportementales, permettent à l'élève de se recentrer sur ce qui doit être fait. Elles se manifestent notamment par un discours intérieur visant à retrouver sa concentration, ou par des prises de parole favorisant une participation active à la tâche. De l'autre, les stratégies d'évitement, cognitives et comportementales, offrent plutôt une échappatoire face à la situation jugée ennuyante. Leurs manifestations sont plus ou moins productives : commencer la tâche avant la fin des explications, rêvasser, discuter avec ses pairs ou trouver des prétextes pour se lever en sont quelques exemples.

Ainsi, un ou une élève qui s'ennuie, mais qui recourt à des stratégies d'approche, verra son fonctionnement scolaire peu affecté, dans la mesure où son engagement dans la tâche se maintient. En revanche, le recours à des stratégies d'évitement accroît le risque de désengagement : l'élève devient alors plus susceptible de se démotiver et de voir sa réussite compromise.

¹ Candidate au doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.

² Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.

³ Ph. D., professeure titulaire, Département de didactique, Université du Québec à Montréal.

Un portrait de l'ennui chez les élèves avec douance

Dans un contexte d'inclusion scolaire, les élèves avec douance évoluent au sein de classes avec des élèves aux besoins hétérogènes. Or, il demeure difficile pour les enseignants et enseignantes d'adapter leurs pratiques à cette diversité (Ziernwald et al., 2022) et de bien cerner les besoins spécifiques des élèves avec douance (Lagacé-Leblanc et al., 2020). Cette réalité augmente la probabilité que ces élèves se retrouvent dans des situations d'apprentissage peu adaptées et, par conséquent, propices à l'ennui. Par ailleurs, bien que l'ennui soit une émotion vécue par l'ensemble des élèves, ses déterminants, et les stratégies mobilisées pour y faire face propres aux élèves avec douance restent à documenter. L'étude présentée ici visait donc à brosser un portrait de cet ennui chez cette population, en s'appuyant sur leurs perceptions de ce phénomène en lien avec le contexte de classe, afin d'en dégager des éléments qui leur sont spécifiques.

La méthode de l'étude

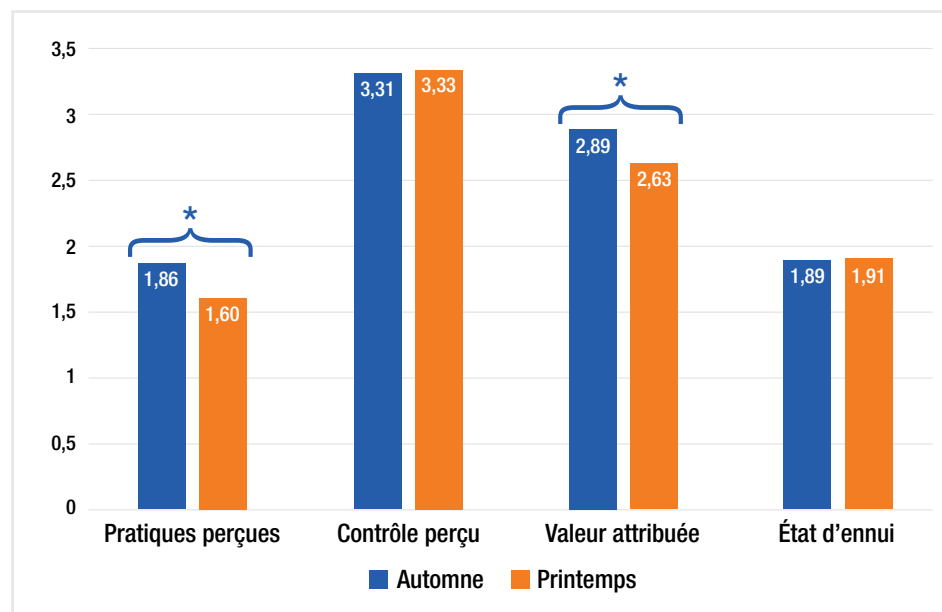
Pour mener cette étude, un recrutement auprès de classes de 6^e année de la province de Québec a été réalisé. Des 407 élèves de 6^e année provenant de milieux scolaires diversifiés, 50 élèves avec douance ont été identifiés grâce à la réalisation du Test d'habileté scolaire Otis-Lennon (OLSAT, Lennon et Otis, 2005) à l'automne. Le tableau 1 présente les caractéristiques de l'échantillon d'élèves avec douance. Deux collectes, à l'automne et au printemps, ont été réalisées : les élèves ont répondu deux fois à un questionnaire sur les pratiques de différenciation pédagogique perçues, leur perception de contrôle et de valeur, leur d'ennui en

Tableau 1
Caractéristiques de l'échantillon

Élèves avec douance (n = 50)	
Âge à l'automne	11 ans et 8 mois*
Genre	21 filles, 29 gars
Rang centile OLSAT	94,64*
Type de classe	
• Classe d'école privée	19 élèves
• Classe publique enrichie	14 élèves
• Classe ordinaire publique	17 élèves

* Ces données sont des moyennes

Figure 1
Déterminant et état d'ennui des élèves avec douance



classe et les stratégies mobilisées face à l'ennui. Douze élèves avec douance ont participé à des entretiens pour enrichir la compréhension des données collectées grâce aux questionnaires.

La présentation et la discussion des résultats

Deux volets du portrait de l'ennui établi seront abordés ici : les déterminants de l'ennui, ainsi que l'expérience de l'ennui en soi et les stratégies mobilisées par les élèves. Les résultats, tant issus des questionnaires que des entretiens, seront interprétés au regard des études existantes et d'appuis théoriques.

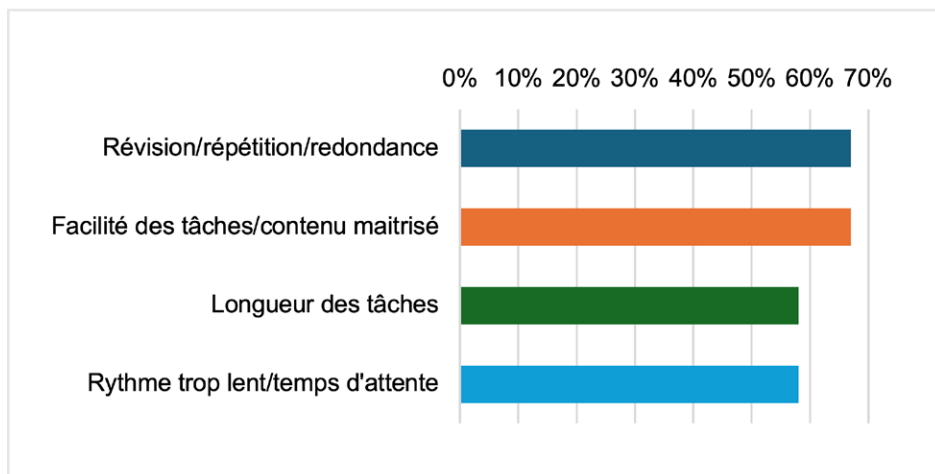
Les déterminants de l'ennui selon les élèves avec douance

À l'automne, les élèves avec douance rapportaient certaines pratiques de diffé-

renciation en classe, bien que leur mise en place leur apparaissait relativement limitée en moyenne (voir la figure 1). Selon ces élèves, ces pratiques ont diminué au cours de l'année, comme en témoigne la baisse significative observée au printemps. La valeur attribuée aux tâches a également subi une baisse notable. Autrement dit, au fil de l'année, les élèves avec douance percevaient non seulement moins de pratiques de différenciation dans l'enseignement, mais aussi une moindre valeur pour les activités proposées en classe. Le sentiment de contrôle, quant à lui, est demeuré élevé et stable dans le temps, ce qui s'avère cohérent avec le fait de présenter un bon potentiel scolaire : les élèves qui réussissent bien développent en effet une confiance en leur capacité de relever de nouvelles tâches ou à progresser à l'école en général (Eccles et Wigfield, 2020). Bien que l'état d'ennui moyen semble avoir légèrement augmenté, la différence observée est trop faible pour être considérée comme significative. On peut donc conclure que l'ennui est demeuré relativement stable entre l'automne et le printemps.

Les raisons de l'ennui évoquées par les élèves lors des entretiens suggèrent plusieurs pistes d'explication liées à un manque de différenciation pédagogique, susceptibles d'éclairer tant la baisse des pratiques perçues que celle de la valeur attribuée aux tâches. Si certaines de ces raisons sont communes à l'ensemble des élèves, comme un manque d'intérêt ou un manque de choix, d'autres sont propres

Figure 2
Raisons évoquées en lien avec l'ennui selon les élèves avec douance



aux élèves avec douance et renvoient à un écart entre les activités proposées et leurs besoins spécifiques en matière de défis, de rythme soutenu et de faible répétition (Kanevsky, 2011). Comme l'illustre la figure 2, entre 58 % et 67 % des élèves ont mentionné ces raisons particulières en entretien.

L'expérience de l'état d'ennui

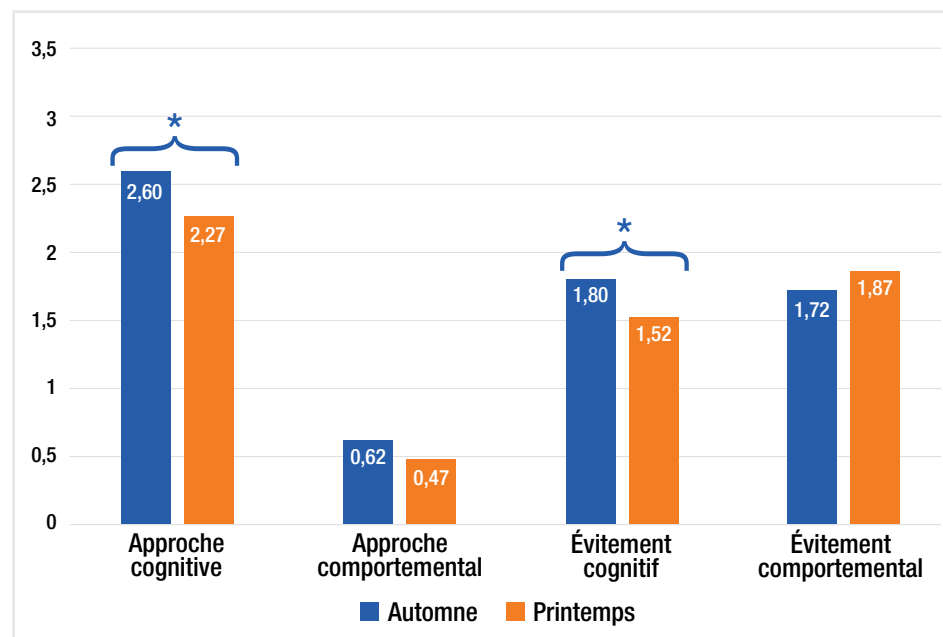
Selon les élèves, l'état d'ennui s'accompagne de sensations et de réactions diverses qui illustrent l'inconfort que cette émotion procure. Les écrits théoriques regroupent ces manifestations en plusieurs dimensions (Pekrun et al., 2018 ; Vogel-Walcutt et al., 2012) :

- la dimension cognitive, par laquelle l'élève juge que la situation est inadéquante ;
- la dimension affective, qui renvoie à un ressenti d'émotion désagréables ;
- la dimension physiologique, se manifestant notamment par de l'inattention ou de la somnolence ;
- la dimension comportementale, qui se traduit par une diminution des réactions physiques ;
- la dimension motivationnelle, qui exprime le désir de s'extraire de cet état.

Parmi les élèves avec douance de l'échantillon, plusieurs rapportent une perte d'attention et une déformation de la perception du temps, qui leur semble alors interminable : « Des fois, quand c'est long, j'arrête d'écouter un peu. Mes oreilles turn off. Puis, quand c'est le temps de faire le travail, je sais pas trop quoi faire » (élève 023). D'autres évoquent un manque d'envie d'accomplir la tâche ou une forte impulsion à faire autre chose, avec des

répercussions sur la qualité de leur travail : « Ça me tente pas de le faire, mais si je dois le faire, je le fais à moitié » (élève 081). Ces témoignages révèlent une conscience des dimensions motivationnelle et physiologique de leur ennui. Enfin, pour quelques élèves, le ressenti négatif est tel qu'il se teinte de découragement, d'un sentiment de vide et d'une forme de tristesse, renvoyant à la dimension affective de l'ennui : « Bien, je deviens moins attentive. Puis, j'ai envie de faire autre chose. [...] Puis, je sais pas, je suis quand même un peu triste à l'intérieur » (Élève 123). Ces témoignages évoquent un ennui de type « apathique », qui survient lorsque l'état d'ennui est particulièrement répété ou intense et que l'élève ne perçoit plus avoir de prise sur la situation (Goetz et al., 2014).

Figure 3
Stratégies mobilisées pour faire face à l'ennui



Les stratégies d'adaptation à l'ennui mobilisées

Face à leur état d'ennui, les élèves avec douance adoptent des stratégies principalement cognitives, avec une prédominance de stratégies d'approche leur permettant de se recentrer sur la tâche. Cependant, malgré un ennui relativement stable, ces stratégies semblent se détériorer au fil de l'année : on observe une diminution significative des stratégies cognitives d'approche et une tendance à la baisse des stratégies cognitives d'évitement (voir la figure 3). Au printemps, les stratégies comportementales d'évitement dépassent ainsi les stratégies cognitives d'évitement. Ces résultats suggèrent que l'ennui amène graduellement ces élèves à adopter des stratégies moins productives face à la tâche.

Les entretiens menés permettent non seulement de détailler les principales stratégies spécifiques mobilisées, mais aussi d'en saisir la progression. Au printemps, si les stratégies cognitives d'approche sont mentionnées par plusieurs des élèves (6 élèves), c'est une majorité d'entre eux et elles qui témoignent de stratégies d'évitement moins productives, qu'elles soient cognitives (9 élèves) ou comportementales (7 élèves). Quelques élèves soulignent par ailleurs que ces stratégies d'évitement surviennent après une tentative de recentrage sur la tâche, ou encore, qu'ils ou qu'elles oscillent entre approche et évitement : « Bien, j'essaie de me re-

concentrer sur les choses, mais des fois, c'est difficile. Puis là, sans me rendre compte, je vais prendre mon efface et je vais taper la table avec » (élève 113).

Les résultats obtenus indiquent que la dégradation des stratégies survient alors même que l'ennui demeure constant chez les élèves. Cela pourrait suggérer que l'ennui, lorsqu'il est vécu de façon continue, engendre des répercussions cumulatives et, par conséquent, de plus en plus négatives. Ce constat rejoint d'ailleurs les études portant sur les conséquences de l'ennui, lesquelles montrent que celles-ci s'avèrent plus graves lorsque l'ennui se répète dans le temps (Finkielstein, 2020 ; Hirvonen et al., 2020). En contrepartie, la prédominance de stratégies cognitives d'approche chez les élèves avec douance, même en fin d'année scolaire, laisse croire que ces élèves sont capables de réagir de façon productive et volontaire face à une situation inconfortable : « Parfois, quand je me rends à l'ennui, je lâche un petit peu mon travail. Une minute gros max. Et j'essaie de me convaincre à faire le reste du travail maintenant et non après » (élève 062). Enfin, des élèves vont jusqu'à expliquer le recours à certaines stratégies d'approche par la valeur qu'ils ou qu'elles accordent à leur scolarité : « Pour moi, vraiment, les études, c'est très important. Ça fait que je me concentre même si je sens pas de motivation. Bien, je vais essayer quand même » (élève 032). Cela témoigne d'une capacité métacognitive à porter un regard réflexif sur leur propre expérience de l'ennui.

Quoi retenir et comment agir ?

En somme, les perceptions des élèves avec douance quant à leur expérience de l'ennui illustrent bien les liens entre les caractéristiques de l'enseignement, la valeur accordée à ce qui est fait en classe, la fréquence de l'ennui vécu et le type de stratégies mobilisées. Chez ces élèves, ce qui risque de faire évoluer l'ennui vers des conséquences plus négatives tient principalement à la redondance et à la facilité des tâches, conjuguées à la faible valeur que les élèves leur attribuent, mais aussi de leur capacité à mobiliser rapidement des stratégies d'approche favorisant le maintien de leur engagement. Ces constats suggèrent que les personnes intervenantes disposent de plusieurs leviers pour limiter à la fois l'ennui et ses conséquences :

1) Redonner du contrôle à l'élève : mettre en place une flexibilité pédagogique (voir p. ex., Tomlinson, 2017) offrant un éventail de choix dans la réalisation des tâches, afin de tenir compte des besoins et des intérêts de l'ensemble des élèves, dont les élèves avec douance. Cela peut se traduire, par exemple, par le libre choix du sujet d'un travail, l'offre de différents ateliers pour une même notion, la présentation de problèmes à niveaux de complexité variés ou encore la diversification des médias pour présenter ses productions. Pour que cette flexibilité soit bien planifiée et atteigne sa cible, il est toutefois essentiel d'évaluer régulièrement le niveau des connaissances des élèves et de bien connaître leur rythme d'apprentissage.

2) Donner du sens à chaque tâche : adopter un discours mettant en valeur l'importance et les finalités des tâches proposées, afin de stimuler des perceptions positives quant à leur valeur (Goetz et Hall, 2014). Il peut s'agir, par exemple, d'expliquer l'intérêt de revoir une notion pour l'automatiser et pouvoir la réinvestir dans des tâches plus complexes, ou dans un futur contexte professionnel.

3) Préparer les élèves à faire face à l'ennui : puisqu'il est possible que les élèves avec douance, comme tous les autres élèves, vivent tout de même de l'ennui à certains moments, un enseignement explicite de stratégies d'approche leur permettra de développer leur capacité à agir productivement face à l'ennui (Goetz et Hall, 2014). La modélisation de l'utilisation de questions de relance lors de l'enseignement d'une notion en est un bon exemple : ce type de questions favorise non seulement le maintien de l'engagement, mais permet également à l'élève de démontrer sa compréhension.

4) Mettre à profit vos élèves doués : la richesse des entretiens réalisés révèle que les élèves avec douance sont d'habiles juges de leur ennui, capables d'en verbaliser les éléments clés. Pourquoi ne pas tirer profit de cette précieuse source d'information en les invitant à s'exprimer sur leur vécu en classe afin de mieux cibler des pistes de solution élaborées avec leur participation ? ■

Mots-clés : contrôle, différenciation pédagogique, douance, ennui, stratégies d'adaptation, valeur.

Références

- Davis, G. A., Rimm, S. B. et Siegle, D. (2014). *Education of the gifted and talented*. Pearson Education.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory : A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Finkielstein, M. (2020). Class-related academic boredom among university students : A qualitative research on boredom coping strategies. *Journal of Further and Higher Education*, 44(8), 1098-1113. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1658729>
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R. et Lipnevich, A. A. (2014). Types of boredom : An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401-419. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>
- Goetz, T. et Hall, N. C. (2014). Academic boredom. Dans R. Pekrun et L. Linnenbrink-Garcia (dir.), *International handbook of emotions in education* (p. 311-330). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch16>
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T. et Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' leaning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 948-963. <https://doi.org/10.1111/bjep.12336>
- Kanevsky, L. (2011). Deferral differentiation : What types of differentiation do students want ? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>
- Lagacé-Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Massé, L., Capdevielle-Mougnibas, V., Baudry, C., Bégin, J.-Y., Couture, C., Verret, C. et Nadeau, M.-F. (2020). Regards d'enseignants québécois sur les élèves doués : points de vue diversifiés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1162-1195. <https://cje-rce.ca/fr/journals/volume-43-numero-4/points-de-vue-diversifies/>
- Nett, U. E., Goetz, T. et Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored ? *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- Lennon, R. T. et Otis, A. S. (2005). *Test d'habileté scolaire Otis-Lennon — version pour francophones du Canada (OLSAT CDN-F)*. Pearson. <https://www.pearsonclinical.ca/fr/products/product-master/item-77.html>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., Van Tilburg, W. A. P., Lüdtke, O. et Vispoel, W. P. (2023). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145-178. <https://doi.org/10.1037/pspp0000448>
- Pekrun, R., Muis, K. R., Frenzel, A. C. et Goetz, T. (2018). *Emotions at school*. Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315187822>
- Reis, S. M. et Hébert, T. P. (2007). Supporting academic achievement in culturally diverse and academically talented urban students. *Counterpoints*, 306, 233-244. <https://www.jstor.org/stable/42979469>
- Tomlinson, C. A. (2017). Differentiated Instruction. Dans C. M. Callahan et H. L. Herbert-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education : Considering multiple perspectives* (p. 279-292). Taylor & Francis.
- Tze, V. M. C., Daniels, L. M. et Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T. et Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings : A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24, 89-111. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9182-7>
- Ziernwald, L., Hillmayr, D. et Holzberger, D. (2022). Promoting high-achieving students through differentiated instruction in mixed-ability classrooms—A systematic review. *Journal of Advanced Academics*, 33(4), 540-573. <https://doi.org/10.1177/1932202X221112931>



Le coup de coeur des régions

Groupes de parole pour les élèves ayant une douance : un espace privilégié pour s'exprimer, se comprendre et s'affirmer

Manon Philippe¹, Annie Drouin² et Gaby Lebreux³

Si la littérature scientifique reconnaît la douance comme une force (Clobert et Gauvin, 2021 ; Gonzalez-Mulé et al., 2017), plusieurs élèves ayant une douance font néanmoins face à des défis socioaffectifs, notamment en lien avec la gestion des émotions, le sentiment de décalage ou l'ennui scolaire. Malgré les avancées dans le domaine, les interventions scolaires demeurent majoritairement centrées sur les besoins académiques, laissant peu de place à l'expression du vécu subjectif et au développement personnel. Dans ce contexte, le Service douance du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB) a développé un groupe de parole visant à offrir aux élèves ayant une douance ou un talent un espace sécurisant et structuré favorisant la compréhension de soi et l'épanouissement global.

Du soutien scolaire au développement global : une évolution incontournable

Depuis plus de dix ans, le CSSMB se démarque au Québec comme un véritable pionnier en matière d'éducation des élèves ayant une douance ou un talent. Dès 2011, il a adopté une politique et un cadre de référence destinés à mieux comprendre et soutenir les besoins spécifiques de ces élèves, précédant les orientations ministérielles et la mesure de financement de 2020. Au fil des ans, le CSSMB a développé une variété de ressources éducatives (formations, accompagnements par des conseillers et des conseillères pédagogiques, projets d'enrichissement, opportunités de mentorat, programmes spécialisés, etc.) en plus d'offrir un soutien financier aux écoles pour mettre en place des interventions adaptées, basées sur les données probantes.

Malgré ces nombreuses initiatives, plusieurs équipes scolaires continuent de

nommer des besoins liés à l'intégration de ces élèves auprès de leurs pairs, à la gestion des émotions, à la tolérance à la frustration, à l'hypersensibilité ou à l'hyperréactivité, de même qu'à l'acceptation de soi et des autres. Les constats récents de l'équipe du Service douance du CSSMB, soulignent la nécessité de bonifier les pratiques afin de rééquilibrer les interventions, encore largement centrées sur les besoins d'apprentissage de ces élèves.

La douance, une force qui peut aussi amener son lot de défis

Les élèves ayant une douance ou un talent présentent des besoins particuliers liés à la recherche de complexité, à une grande curiosité, à la rapidité d'apprentissage et à une intensité marquée dans leurs façons de penser, de ressentir et de percevoir le monde (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2020 ; Revol et al., 2015 ; Terrassier et Gouillou, 2016). La recherche montre que la douance constitue avant tout un facteur de développement positif pour l'enfant, à condition que ses particularités soient reconnues et soutenues adéquatement (Clobert et Gauvin, 2021 ; Gonzalez-Mulé et al., 2017). Lorsque ces besoins ne trouvent pas d'écho dans leur environnement scolaire ou relationnel, le risque de difficultés peut augmenter (Brault-Labbé et al., 2025), se manifestant tant sur le

plan scolaire — problèmes de comportement, sous-performance, échec ou désengagement — que sur le plan socioémotionnel, notamment par des difficultés relationnelles ou des symptômes anxieux (Brasseur, 2021 ; Massé et al., 2021).

Déployer son potentiel en apprenant à se connaître

Depuis 2020, les orientations ministérielles sont claires : reconnaître, valoriser et accompagner l'élève ayant une douance ou un talent pour l'amener, oui, à s'épanouir sur le plan académique, mais aussi à découvrir ses forces, ses défis, ses émotions, ainsi qu'à développer les habiletés sociales et émotionnelles nécessaires au maintien de relations harmonieuses et à une participation positive à la vie scolaire (MEES, 2020). De ce contexte, l'idée est venue de développer un groupe de parole spécifiquement conçu pour intervenir de manière préventive afin de favoriser le développement personnel et l'intégration sociale de ces élèves du CSSMB.

Un groupe de parole offre avant tout un espace sécurisé où les élèves peuvent s'exprimer librement, sans crainte du jugement. Pour ces élèves, il s'agit souvent d'une première occasion de rencontrer des pairs partageant des vécus similaires : sentiment de décalage, intensité émotionnelle, questionnements identitaires, etc. Le groupe vise ainsi à favoriser la com-



L'équipe du Service douance du CSSMB, en partant de la gauche, Annie Drouin, Manon Philippe et Gaby Lebreux

¹ M. Ps., psychologue, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

² Ph. D., psychologue et conseillère pédagogique, CSSMB.

³ Conseillère pédagogique, CSSMB.

préhension de soi, la clarification des besoins, le développement de stratégies d'apaisement et le renforcement du sentiment d'appartenance, tout en soutenant le développement des compétences socioémotionnelles. Les échanges favorisent l'écoute, la reconnaissance mutuelle et aident les élèves à mieux comprendre leur fonctionnement, à normaliser certaines difficultés puis à renforcer l'estime de soi.

La structure du groupe de parole

Sept thématiques ont été choisies pour alimenter les discussions (voir le tableau 1). Chacune vise à amener le groupe à réfléchir sur des sujets communs à la douance tout en privilégiant des axes de prévention, de sensibilisation et d'intervention. Les thèmes choisis reposent à la fois sur des données probantes issues de la recherche scientifique et sur l'analyse des enjeux courants identifiés par l'équipe de professionnelles en douance à la CSSMB. S'ajoutent une activité d'introduction où les participantes et participants doivent lister leurs traits en commun et une activité de conclusion où chaque personne doit réfléchir à un slogan ou à un symbole commun pour représenter l'ensemble du groupe de parole. Ce dernier point a pour objectif d'inviter les élèves à représenter leur sentiment d'appartenance au groupe. Le groupe de parole a été bâti pour s'échelonner sur dix séances hebdomadaires. Inspiré du cadre d'intervention émanant des travaux de Papazian-Zohrabian et de ses collègues (2017), chaque session inclut une activité d'ouverture (il est demandé aux élèves de dessiner l'image de leur cerveau du jour : son fonc-

tionnement, ses ressentis, etc.), et une activité de fermeture (les élèves doivent jeter symboliquement les éléments non aimés et recenser les faits appréciés au cours de la séance). Les activités diverses prévues laissent place à la créativité à travers l'utilisation de différents supports tels que le dessin ou le bricolage.

Un premier projet pilote

Un premier projet pilote fut réalisé au cours de l'année scolaire 2024-2025 à l'école primaire Saint-Germain d'Outremont. Outre l'ouverture et la collaboration du personnel de l'école, la sélection de ce milieu reposait sur un contexte favorable. En effet, l'école comptait un nombre notable d'élèves potentiellement ou déjà identifiés comme doués, ce qui rendait ce cadre propice à l'implantation du projet pilote. Le groupe a été animé par la psychologue de l'école, suivant l'obtention du consentement des parents à la participation de leur enfant.

La sélection des participantes et participants

Le projet pilote s'adressait à des élèves manifestant soit un profil performant, curieux, en quête de stimulation intellectuelle, ayant des traits appartenant à la douance ou identifiés comme doués. La présence de manifestations d'une double exceptionnalité (se définissant par la combinaison d'un haut potentiel intellectuel et d'un trouble neurodéveloppemental ou de santé mentale concomitant) ne constituait pas un critère d'exclusion ou de sélection particulier à la participation.

Les cinq élèves ayant participé au projet pilote n'avaient pas fait l'objet d'une évaluation ou d'une identification formelle de douance. Toutefois, toutes et tous présentaient des manifestations observables d'un possible haut potentiel intellectuel. Leur sélection tenait aussi à des besoins perçus en lien avec le développement du potentiel, la connaissance de soi ou le développement socioaffectif. Parmi ces élèves, le personnel enseignant observait aussi certaines manifestations extériorisées telles que des comportements provocateurs, oppositionnels ou passifs-agressifs.

Quelques effets observés

Lors des premières rencontres, il semblait difficile pour les élèves d'investir l'espace sans recourir à l'aspect cognitif. La nécessité de créer un lien de confiance et un sentiment d'appartenance au groupe fut décisive afin de surmonter cet obstacle. Les membres du groupe avaient également besoin de se sentir valorisés, encadrés et liés par des points en commun. À travers un cadre parfois resserré au fil des séances et des réflexions élaborées d'une séance à l'autre au sujet de l'importance de s'exprimer librement, les membres du groupe ont ainsi progressivement investi l'espace en s'exprimant plus librement à travers les thématiques proposées. Les élèves exprimaient leur motivation à se joindre au projet ainsi que le bien-être à se sentir validés et compris dans leur individualité. Par ailleurs, le personnel enseignant était soucieux de mieux comprendre le fonctionnement de leurs élèves, notamment la cause de leurs manifestations extériorisées ou de leur passivité en classe (principalement l'ennui).

Selon les observations du personnel et les commentaires recueillis, la création d'un groupe de parole destiné aux élèves ayant une douance ou un talent s'est révélée être un dispositif privilégié pour instaurer des liens significatifs entre les jeunes et les membres du personnel professionnel de l'établissement scolaire. En effet, des communications régulières s'opéraient régulièrement entre la psychologue responsable du groupe de parole et les enseignants des élèves ciblés. Cette communication a également été primordiale afin de communiquer les besoins et profils des élèves émergeant progressivement au fil des séances. Le groupe de parole a également favorisé un climat de confiance propice à l'accompagnement éducatif. Le

Tableau 1
Thèmes abordés par rencontre

Rencontre	Thèmes abordés
1	Introduction et points communs
2	Création d'un lien et d'un esprit de collaboration
3	La motivation, la persévérance et l'ennui
4	La gestion des émotions
5	
6	Les zones de contrôle
7	La connaissance de soi
8	Les relations sociales
9	Oser être soi-même et échapper au camouflage
10	Conclusion et symbole commun

projet a aussi contribué à une meilleure sensibilisation de la douance et à la compréhension des besoins spécifiques de ces élèves dans le milieu scolaire. Les participantes et les participants ont de plus pris conscience de leurs mécanismes d'évitement cognitifs et comportementaux (stratégie mentale inconsciente ou consciente afin d'échapper à une situation d'inconfort, entre autres, le désengagement intellectuel, la rumination mentale, le retrait ou l'opposition/provocation) ouvrant la voie au développement de nouvelles stratégies et à un meilleur engagement scolaire. Plus spécifiquement, les élèves ont aussi développé une compréhension plus claire de leur fonctionnement, de leur identité et de leurs besoins. Cet espace sécurisant a ainsi encouragé les élèves à verbaliser leurs émotions et à se sentir validés dans leur vécu. De plus, les élèves ont pu entreprendre une quête de soi en se sentant acceptés et validés dans leur individualité propre. De surcroît, elles ou ils ont eu l'opportunité de mieux identifier les causes de leur ennui, de leur fatigue ou de leur démotivation, parfois génératrices de manifestations intériorisées, extériorisées ou de détresse. Qui plus est, cette expérience constitua un levier essentiel de compréhension mutuelle et du développement d'un sentiment d'appartenance au sein du groupe. Toutefois, certains aspects pourraient être bonifiés concernant le déroulement du groupe de

parole, notamment la communication d'un retour aux parents concernés, qui n'a pu être réalisée en raison de contraintes de temps. Enfin, considérant que le groupe relève d'une intervention en sous-groupe ciblé, cette modalité interroge la capacité du milieu scolaire à offrir des accompagnements supplémentaires, ceux-ci étant nécessairement limités de manière individuelle. Dans l'optique d'améliorer le projet pilote initial et de répondre à ces enjeux, une réflexion a été amorcée afin d'envisager l'extension des groupes de parole à d'autres écoles de la CSSMB du primaire.

Vers un déploiement élargi et pérenne des groupes de parole

Un projet en expansion avec la création d'une communauté de pratique de psychologues au primaire

À la suite de cette première expérience positive du Service douance, l'objectif à plus long terme consiste à former d'autres membres du personnel professionnel du CSSMB afin d'assurer l'animation de groupes de parole dans un maximum d'établissements. Un deuxième volet a donc vu le jour au cours de l'année 2025-2026 avec la production d'un guide d'administration à l'intention des psychologues volontaires à la poursuite du projet. Une communauté de pratique de cinq psychologues volontaires s'est ainsi créée dans l'objectif de poursuivre l'expérience des groupes de parole dans leur école respective au primaire. À l'issue de cette communauté, l'objectif est de bonifier le guide d'administration et d'en diffuser le contenu aux personnes professionnelles non psychologues dans les écoles. À plus long terme, cette communauté vise également à élargir la clientèle touchée et d'adapter les contenus du groupe de parole pour rejoindre les élèves du niveau secondaire.

Enfin, nous jugeons également pertinent d'élargir les retombées du groupe de parole en visant la sensibilisation des parents des participantes et participants, notamment en leur partageant davantage d'informations sur les besoins spécifiques de ces élèves, les thèmes abordés dans le groupe et les stratégies suggérées. Le Service douance du CSSMB réfléchit actuellement à des modalités visant à sensibiliser et à inclure les parents dans les démarches de réflexion portant sur les particularités de la douance. Nous n'écartons pas la possibilité de créer un groupe de parole pour répondre aux besoins spécifiques des parents de ces enfants.

Conclusion

Les conclusions issues du projet pilote démontrent que les groupes de parole offrent un cadre pertinent pour soutenir le développement socioaffectif des élèves ayant une douance ou un talent, renforcer leur sentiment d'appartenance et améliorer la compréhension de leur propre fonctionnement. Les effets observés — meilleure expression des émotions, diminution des stratégies d'évitement, engagement accru — confirment la pertinence d'un tel dispositif. En complément des interventions visant le développement du potentiel et la réussite scolaire, les groupes de parole permettent d'innover dans les pratiques d'accompagnement en ciblant explicitement les besoins d'intégration sociale, de compréhension de soi et de construction identitaire de ces élèves. Pour optimiser leur impact, la bonification de son contenu par une communauté de pratique de psychologues, l'élargissement du dispositif à d'autres clientèles et écoles via l'administration par des membres du personnel professionnel non psychologues, ainsi que l'implication des parents constituent des pistes prometteuses pour consolider ce soutien essentiel. ■



Mots-clés : Douance, groupe de parole, développement socioaffectif, connaissance de soi, engagement scolaire.

Références

- Brasseur, S., Cuhe, C. et Goldschmidt, I. (2021). *Tout savoir sur le haut potentiel : Surdoués, zèbres, haut potentiel... qu'est-ce qui se cache derrière les mots ?* Mardaga.
- Brault-Labbé, A., Comtois, G., Dupuis-Fortier, C., Morin, M., Poirier, J. et Hubert, A. (2025). La difficile rencontre entre des parents d'enfants intellectuellement doués et leur communauté : une étude qualitative. *European Review of Applied Psychology*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2025.101115>
- Clobert, N. et Gauvrit, N. (2021). *Psychologie du haut potentiel : comprendre, identifier, accompagner*. De Boeck Supérieur.
- Gonzalez-Mulé, E., Carter, K. M. et Mount, M. K. (2017). Are smarter people happier? Meta-analyses of the relationships between general mental ability and job and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 146–164. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.003>
- Massé, L., Baudry, C., Grenier, J., Touzin, C., Martineau-Crête, I. et Courtinat-Camps, A. (2021). L'accélération scolaire. Dans N. Gauvrit et N. Clobert (dir.), *Psychologie du haut potentiel : comprendre, identifier, accompagner* (p. 403-428). De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Gouvernement du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Reussite-educative-eleves-doues.pdf>
- Papazian-Zohrabian, G., Lemire, V., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Aoun, R. (2017). *Mener des groupes de parole en contexte scolaire : guide pour les enseignants et les professionnels*. Université de Montréal. <https://sherpa-recherche.com/wp-content/uploads/Mener-des-groupes-de-parole-en-contexte-scolaire.pdf>
- Revol, O., Poulin, R. et Perrodin, D. (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.
- Terrassier, J.-C. et Guillou, P. (2016). *Guide pratique de l'enfant surdoué : Repérer et aider les enfants précoces*. ESF.



Le coup de coeur des régions

Le Bivouac : un centre de soutien bienveillant en adaptation scolaire

Cassandra Blais¹, Clément Pouliot² et Caroline Béland³

Construire un service adapté aux élèves ayant des besoins particuliers nécessitant une intensité de soutien non applicable dans une classe, même en adaptation scolaire : voilà le mandat que s'est donné l'école St-François en 2024 avec le centre de soutien bienveillant le Bivouac. Conçu pour offrir un environnement apaisant et adapté aux enjeux spécifiques de ces jeunes, le Bivouac se distingue par son approche personnalisée et bienveillante. Cette initiative marque un tournant dans la manière de soutenir les élèves en grande difficulté, visant à réduire les interruptions scolaires et à favoriser leur intégration.

Le contexte

Depuis plus de 60 ans, l'école St-François accueille des élèves du primaire et du secondaire rencontrant des difficultés socioaffectives nécessitant un accompagnement soutenu et intense pour favoriser leur intégration scolaire. Bien établie dans la région de Québec, la mission de l'école est de scolariser des élèves qui, à ce jour, n'ont pas trouvé de milieu scolaire répondant à leurs besoins. Pour une multitude de raisons, ces jeunes se sont retrouvés en dysfonctionnement ou en bris de scolarisation dans leur milieu scolaire d'appartenance.

À l'école, même avec des interventions universelles, ciblées et intensives adaptées aux besoins des élèves (Viriot-Goedel, 2008), la classe traditionnelle d'adaptation scolaire (même à effectif réduit et avec du soutien en éducation spécialisée) peut représenter un environnement trop déséquilibré pour certains élèves ayant de grandes difficultés d'adaptation. Ce déséquilibre peut alors engendrer des comportements qui mettent à rude épreuve tant le bien-être des élèves que celui du personnel scolaire.

Les arrêts de scolarisation deviennent souvent l'issue, même s'ils peuvent re-



présenter un facteur de risque pour l'élève (bris dans la routine du jeune ou dans le lien de confiance entre l'élève, les personnes intervenantes, la famille et les partenaires externes, stress engendré sur le système familial, démotivation scolaire, etc.). Les bris de service en lien avec la scolarisation des élèves sont de plus en plus fréquents et persistants. La mise en oeuvre de facteurs de protection dans l'environnement scolaire de ces élèves s'avère nécessaire. Ainsi, un centre de soutien bienveillant a été mis en place en août 2024 en concordance avec les pratiques exemplaires et l'inclusion scolaire.

La description du projet

Par définition, un bivouac est un campement temporaire qui permet à une ou plusieurs personnes de passer la nuit dans un milieu sauvage (forêt, montagne, désert) ou de s'abriter lorsque les conditions météorologiques l'imposent. Pour certains ou certaines élèves de l'école qui rencontrent des difficultés situationnelles ou au long cours, un séjour au Bivouac peut être une solution envisagée par l'équipe multidisciplinaire entourant l'élève pour :

1) Répondre à la mission de l'école d'instruire, de socialiser et de qualifier pour deux types d'élèves : ceux qui exigent des mesures d'appui continues, soute-

nues et persistantes et ceux qui font face à des facteurs de vulnérabilité importants demandant des mesures d'appui circonstancielles ;

- 2) Réduire la fréquence et la durée des arrêts de scolarisation pour les élèves ayant de grandes difficultés adaptatives ;
- 3) Permettre aux élèves ayant de grandes difficultés adaptatives de vivre des réussites et de se déposer affectivement dans un milieu sécurisant et apaisant.

La clientèle

Le Bivouac a été conçu pour les élèves dont les difficultés d'adaptation sont intenses, persistantes et fréquentes. Il s'agit d'une clientèle ayant des parcours scolaires parsemés de défis, de rejet des pairs et de perception d'abandon des intervenants. Les besoins sensoriels et affectifs de ces élèves d'âge primaire et secondaire demandent un environnement spécifique. Par exemple, il peut s'agir d'élèves présentant une grande réactivité aux stimuli dans une classe, ou encore d'élèves qui n'arrivent pas à créer un lien de confiance suffisamment significatif avec une personne adulte en présence d'autres adultes malgré la mise en place de multiples moyens d'intervention.

¹ Psychoéducatrice, École St-François.

² Technicien en éducation spécialisée, École St-François.

³ Psychologue, École St-François.

L'approche d'intervention

Les personnes intervenantes s'appuient sur l'approche développementale qui suit les principes fondamentaux issus des principes de maturation, de vulnérabilité et d'attachement. Les interventions reposent sur un principe fondamental : sans attachements solides, stables et sécurisants, les jeunes ne peuvent se développer pleinement. Ainsi, au lieu de tenter de modifier le comportement de l'élève afin qu'il fonctionne dans une classe, le Bivouac offre les conditions propices à l'émergence du développement, qui se traduira éventuellement par un changement (De Gosztonyi, 2023). L'objectif est de comprendre les facteurs contribuant à activer le système d'alarme de l'élève tout en l'apaisant lors de l'envahissement par une émotion forte. De plus, la compréhension des différents processus de maturation affective guide le choix des interventions à privilégier. Cette approche invite les élèves à développer leur curiosité, à

comprendre leurs différentes émotions et à respecter le cadre constant et cohérent mis en place par l'adulte responsable.

L'aménagement physique

Au cours de l'été 2024, un local a été aménagé. Inspiré des centres de soutien bienveillant implantés dans certaines écoles régulières, le local est divisé en cinq sections. Tout d'abord, l'élève entre dans un espace d'accueil où il a un casier propre à lui ainsi qu'un panier pour y déposer ses effets scolaires. Au centre du local, une grande table permet aux élèves de se rassembler pour socialiser, manger et faire des activités ludiques ou pédagogiques en groupe. Une toilette est accessible facilement pour les élèves afin de réduire les transitions. Un espace de travail est présent avec des pupitres, dont certains sont séparés par des paravents. Afin de répondre aux besoins sensoriels et affectifs des élèves, un espace d'apaisement comprend une chaise berçante, un hamac,

divers objets sensoriels ainsi qu'un lézard lourd. Enfin, l'importance du jeu est mise de l'avant avec une section réservée aux activités manuelles (bloc, casse-tête, menuiserie, arts plastiques). Entre les périodes de travail, le temps de jeux permet d'apaiser ou recharger les batteries de l'élève. Ces moments sont propices à la discussion et aux échanges permettant à l'élève d'identifier ses émotions.

Le fonctionnement

Un technicien en éducation spécialisée est présent en tout temps dans le Bivouac. Il peut également accompagner certains élèves qui vivent des réintégrations dans l'une des classes spécialisées traditionnelles de l'école. Dans le Bivouac, l'éducateur spécialisé soutient les élèves sur le plan des apprentissages, les aide à se structurer dans un horaire et un cadre prévisible et les accompagne dans leur compréhension des interactions sociales et de leurs émotions. Une enseignante se joint également à l'équipe à raison de deux heures par jour. L'horaire des enseignants et des élèves a été réalisé en s'assurant de limiter le nombre d'intervenants attirés au Bivouac pour faciliter la création de liens de confiance. Le rôle des enseignants est de situer la zone proximale de développement des élèves et d'utiliser les méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées à leurs besoins. Une psychoéducatrice est également attirée pour répondre au besoin en rôle-conseil, en intervention en individuel ainsi qu'en situation de crise. Enfin, une psychologue soutient l'équipe ainsi que l'implantation du service.

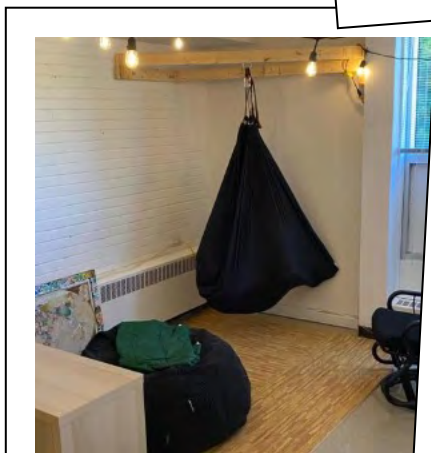
La durée du séjour au Bivouac varie selon les besoins de l'élève, le lien de confiance créé avec les adultes ainsi que la réponse à l'intervention. L'objectif demeure une réintégration dans une classe à effectif réduit traditionnelle à l'école St-François. Les transitions se font en douceur dans le but que le lien de confiance créé au Bivouac se transfère vers le contexte de la classe et que l'élève se sente suffisamment en sécurité pour se référer à la personne intervenante en classe ou tolérer les éléments déclencheurs d'émotions fortes. Un système de phases a été créé pour clarifier la répartition des responsabilités entre le personnel des groupes-classes et celui du Bivouac lors de réintégration dans une classe spécialisée plus traditionnelle.



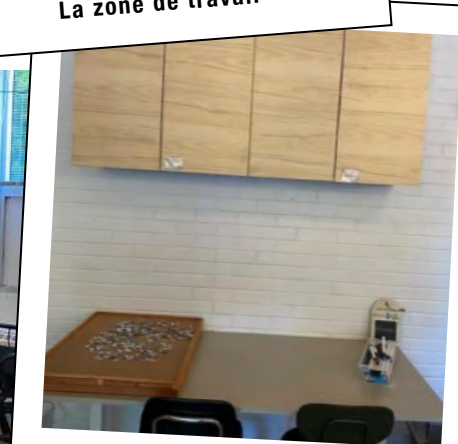
La zone d'accueil



La zone de travail



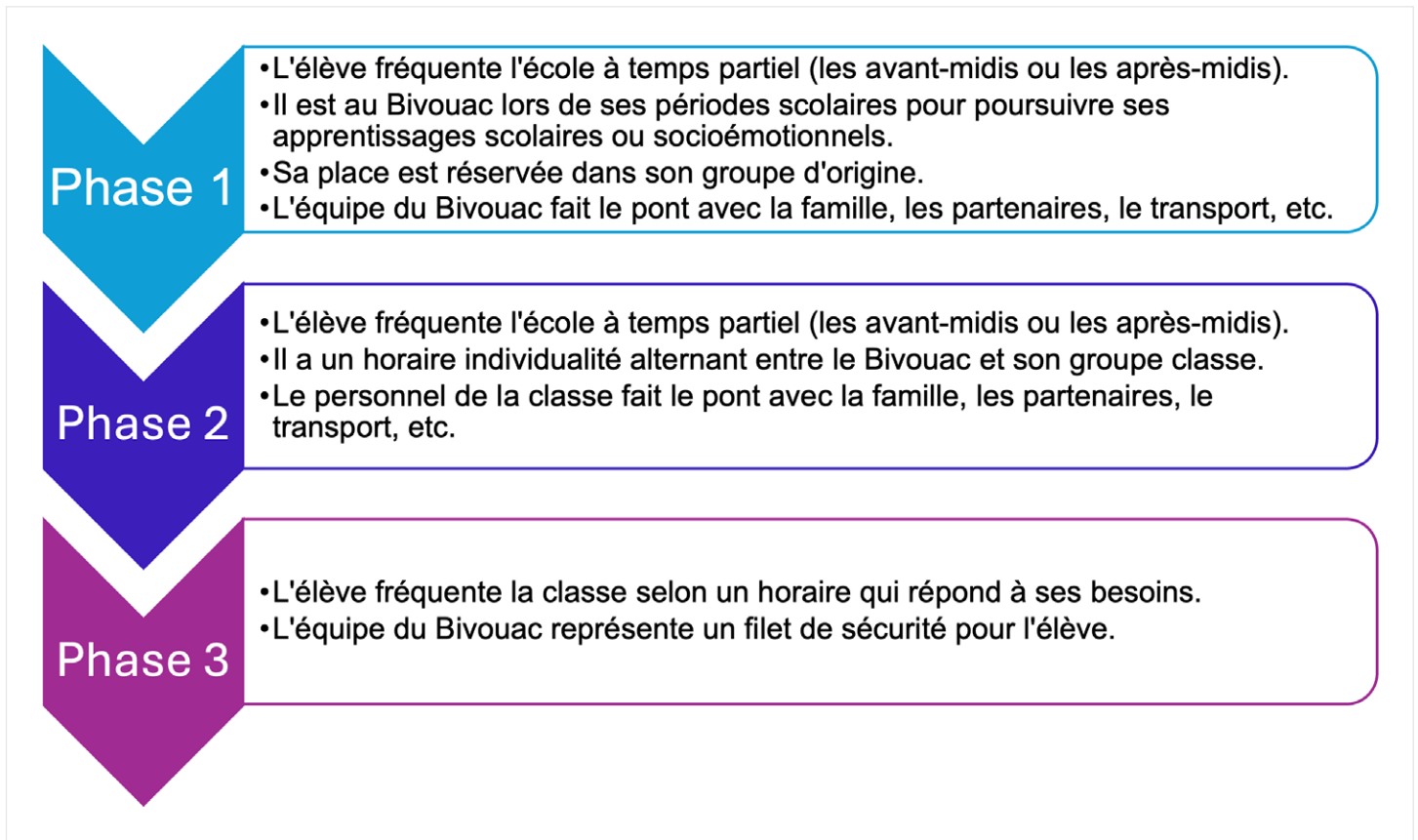
La zone d'apaisement



La zone manuelle

Figure 1

Le système de fonctionnement par phase du Bivouac



Les valeurs de respect, de persévérance et de tolérance sont enseignées, modélisées et réinvesties dans la classe. Les règles et limites sont les mêmes que dans les autres classes. Toutefois, les moyens visant à revenir à un état de calme sont plus nombreux, les éléments déclencheurs se font plus rares et un plus grand accompagnement bienveillant est possible en raison de l'effectif très réduit.

Conclusion

Le centre de soutien bienveillant, le Bivouac, vise à accompagner les élèves ayant des manifestations comportementales intenses, fréquentes et persistantes.

Pour ces élèves, la classe spécialisée provoque un grand déséquilibre pour leurs capacités adaptatives. Les membres du personnel œuvrant dans le Bivouac s'entendent sur le bénéfice pour les élèves d'avoir le temps, les ressources matérielles et humaines pour les accompagner avec bienveillance. L'implantation et les effets continueront d'être documentés afin de réfléchir et d'ajuster ce projet pour répondre, avant tout, aux besoins des élèves. ■

Mots-clés : centre de soutien bienveillant, approche développementale, adaptation scolaire, scolarisation d'exception, interventions intensives.

Références

De Gosztonyi, E. (2023). *L'approche développementale du point de vue de l'intervention en milieu scolaire pour le primaire et le secondaire*. Comité Adaptation.
Viriot-Goeldel, C. (2008). Aider l'apprenti-lecteur en difficulté : analyse comparée des approches didactiques mises en œuvre en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. *Éducation et didactique*, 2(2), 81-92. <https://doi.org/ffhal-01862889f>



Question de l'heure

Quand le potentiel ne suffit pas ? Comprendre la sous-performance chez les jeunes ayant une douance

Claire Baudry¹, Juliette François-Sévigny² et Meloïse Laprise³

Les jeunes ayant une douance intellectuelle se distinguent de leurs pairs du même âge par un potentiel intellectuel supérieur, ce qui laisse généralement présager une performance scolaire à la hauteur de leurs capacités. Il est donc surprenant de constater qu'entre un tiers et près de la moitié d'entre eux éprouvent des difficultés à y parvenir, d'autant plus qu'ils maîtrisent déjà une grande partie de la matière abordée en classe avant même qu'elle ne soit enseignée (Baudry et al., 2025 ; Neihart et Yeo, 2018 ; Renati et al., 2023 ; Siegle et McCoach, 2018 ; Veas et al., 2018).

La prévalence de la sous-performance et ses répercussions négatives sur la scolarité du jeune, telles que le désengagement, la démotivation, le redoublement, la déscolarisation et le décrochage scolaire, retiennent l'attention de la communauté scientifique depuis les années 1950 (Cornejo-Araya et al., 2021). Afin de prévenir ce phénomène et de favoriser la réussite scolaire, de nombreux travaux se sont penchés sur les caractéristiques et les facteurs susceptibles d'y contribuer chez les jeunes ayant une douance (Siegle et McCoach, 2018). Il est ainsi aujourd'hui possible de pointer certaines caractéristiques propres au jeune et différents facteurs de risque qui lui sont associés.

Le présent texte aborde d'abord la définition de la sous-performance chez le jeune ayant une douance, puis examine les caractéristiques des enfants et les facteurs de risque qui contribuent à son émergence.

Sous-performance scolaire : l'écart à comprendre

La sous-performance chez le jeune ayant une douance désigne l'écart entre ses habiletés intellectuelles et ses résultats scolaires.

Les habiletés intellectuelles sont mesurées dans le cadre d'une évaluation

psychologique ou neuropsychologique à l'aide d'un test standardisé de quotient intellectuel (p. ex. WISC-V), qui compare la performance du jeune à celle d'un échantillon normatif du même âge. Alors qu'un jeune tout-venant obtient généralement un score situé dans la moyenne de sa tranche d'âge, l'identification d'une douance intellectuelle repose, notamment, sur un résultat se situant au 90^e percentile ou plus.

Les résultats scolaires, quant à eux, sont basés sur les évaluations réalisées par l'enseignant dans diverses matières (p. ex. mathématiques, langue apprise et parlée, au Québec : le français), à partir desquelles une moyenne est établie pour une période donnée, souvent définie par le calendrier scolaire. Dans ce contexte, la moyenne du groupe classe auquel appartient le jeune sert de repère, sans toutefois être le seul indicateur considéré, contrairement à ce qui est souvent proposé pour les jeunes tout-venant (Siegle et al., 2021 ; Snyder et al. 2019).

Pour être considéré comme sous-performant, l'élève ayant une douance doit présenter des résultats scolaires se situant dans la moyenne ou en deçà de celle de son groupe-classe, révélant ainsi un écart important entre ses habiletés intellectuelles élevées et son rendement scolaire. Cet écart doit par ailleurs s'observer dans une matière centrale du cursus scolaire (p. ex. mathématiques) et s'inscrire dans la durée, soit depuis au moins trois mois (Snyder et al., 2021) (Snyder et al., 2021). Ainsi, une élève douée qui obtiendrait un score légèrement inférieur à la moyenne du groupe (p. ex. 81 % comparativement à 83 %) lors d'un seul examen de mi-étape ne serait pas considérée comme sous-performante si ce résultat demeure isolé.

Enfin, bien que la communauté scientifique ne fasse pas consensus sur ce critère, il importe également de s'assurer de l'absence d'un trouble neurodéveloppemental diagnostiqué qui pourrait expliquer à lui seul un rendement scolaire plus faible et ainsi compromettre l'identification de sous-performance.

Pourquoi certains enfants doués sous-performent-ils ?

Un ensemble de caractéristiques propres au jeune ainsi que divers facteurs de risque sont associés à la sous-performance. Leur présence doit toutefois être interprétée avec prudence, dans la mesure où ils ne constituent puisqu'ils ne représentent pas des conditions nécessaires ni suffisantes à son identification. Ainsi, un ou une élève pourrait ne présenter que quelques-uns de ces éléments et être sous-performant, tandis qu'un autre pourrait en cumuler davantage sans l'être pour autant. Cette situation peut s'expliquer par l'effet modérateur de facteurs de protection. Ces caractéristiques et facteurs de risque doivent donc être envisagés comme des indicateurs permettant d'orienter la compréhension du phénomène, plutôt que comme des critères permettant de l'établir formellement.

Caractéristiques personnelles associées à la sous-performance

Bien qu'ils constituent un groupe hétérogène, les jeunes ayant une douance et sous-performants présentent certaines caractéristiques communes, notamment en lien avec le milieu scolaire et la gestion de leurs émotions.

Sur le plan scolaire, ces jeunes manifestent fréquemment un perfectionnisme marqué (Mofield et Parker Peters, 2019) accompagné d'une insatisfaction à l'égard de leurs réalisations scolaires. Ils ou elles craignent souvent l'échec, voire le succès, interprétant le premier comme le signe qu'ils ne sont pas à la hauteur de l'image d'intelligence que les autres leur prêtent (Kamins et Dweck, 1999), et vivant le second comme une source de pression et d'attentes difficiles à soutenir (Raouf et al., 2024). Cette dynamique tend à les pénaliser et à alimenter la sous-performance. On observe également chez ces jeunes une attitude négative vis-à-vis de l'école et leur enseignant ou enseignante de même que de stratégies adaptatives peu efficaces face aux productions attendues.

¹ Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

² Candidate au doctorat en psychologie, Université de Sherbrooke.

³ Auxiliaire de recherche, projet Trajectoires, UQTR.

Sur le plan socioémotionnel, une auto-régulation fragile, se manifestant par une faible tolérance à la frustration, un manque de persévérance et d'auto-contrôle, auxquels peut s'ajouter une certaine immaturité sociale, constituent des obstacles supplémentaires face aux attentes scolaires (Ford et al., 2008 ; Rimm et al., 2018).

Facteurs de risque individuels à la sous-performance

Plusieurs facteurs de risque individuels, tels que le genre, occupent un rôle important dans la probabilité de présenter une sous-performance. Ainsi, le fait d'être un garçon constitue un facteur de risque, tandis qu'être une fille agit généralement comme facteur de protection (McCoach et Siegle, 2003). Cet effet protecteur s'observe toutefois surtout au primaire et tend à s'atténuer à l'adolescence, période durant laquelle la hausse des exigences scolaires accentue le phénomène, particulièrement chez les filles (Desmet et al., 2020 ; Reis et McCoach, 2000).

La pression sociale liée à la crainte du rejet par les pairs contribue par ailleurs à exacerber ce risque (D'Alessio et Errico, 2025). Les difficultés émotionnelles et de santé mentale représentent également des facteurs de risque significatifs. La présence de symptômes dépressifs, d'anxiété, d'un sentiment d'isolement et de solitude, de difficultés de gestion de problème, de peur du rejet et d'un faible niveau de résilience figure parmi les facteurs les plus documentés (Dweck, 2006 ; Leana-Taşçılar, 2024 ; Raoof et al, 2024 ; Rimm, 2008). La pression sociale liée à la crainte du rejet par les pairs contribue par ailleurs à exacerber ce risque (D'Alessio et Errico, 2025).

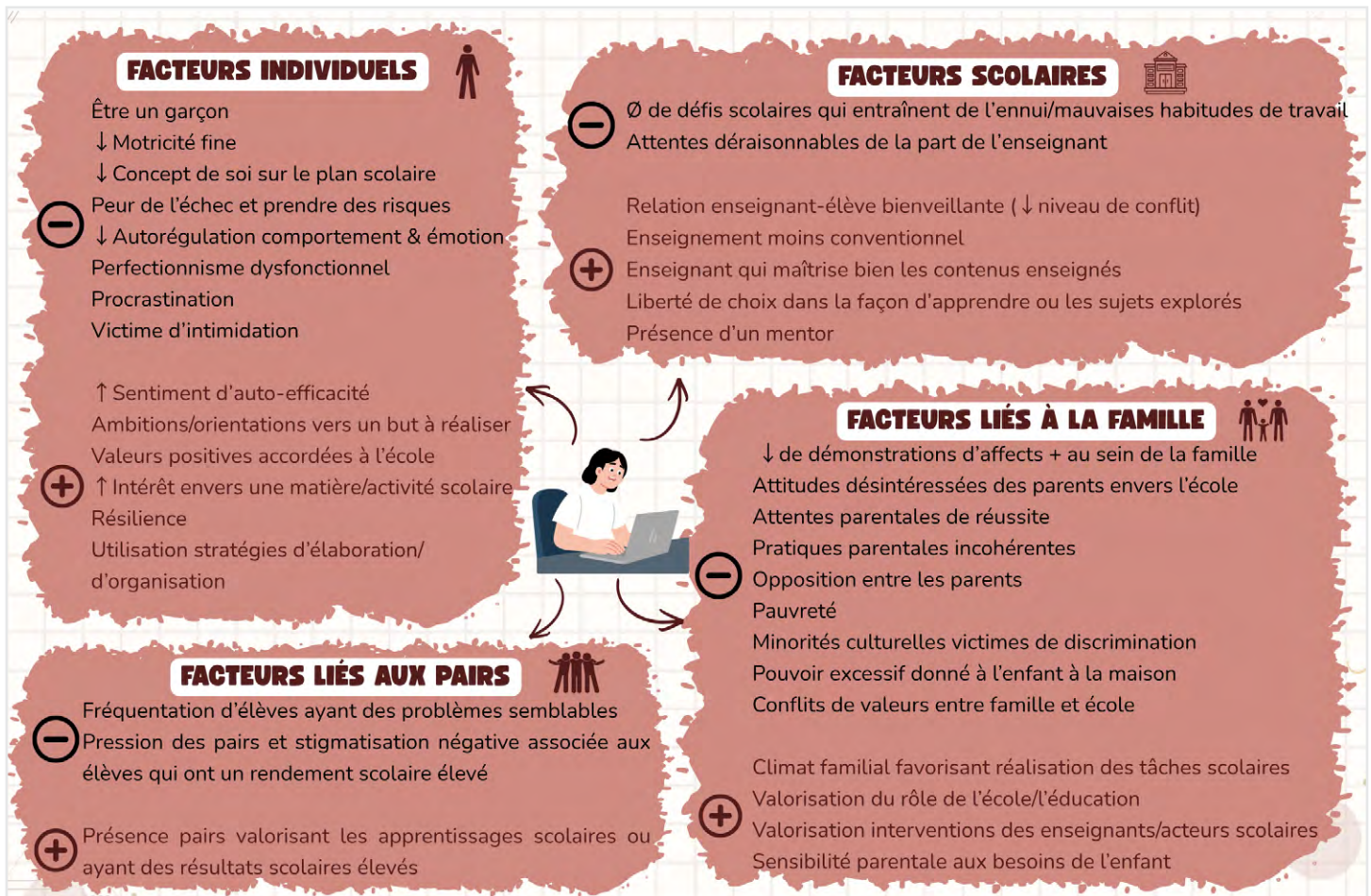
Facteurs de risque familiaux à la sous-performance

Sur le plan familial, les styles parentaux autoritaire et permissif sont associés à un risque accru de sous-performance, particulièrement lorsque les deux parents n'adoptent pas le même style parental (Brown-Anfelooss, 2012).

Le style autoritaire, souvent lié à des comportements de dépendance envers le parent, peut nuire à la disponibilité de l'enfant aux apprentissages et freiner le développement de son autonomie en tant qu'apprenant. Le style permissif, quant à lui, accorde à l'enfant un pouvoir excessif dans les décisions prises, ce qui complique son adaptation à un environnement scolaire où les choix sont plus limités. De plus, le manque d'attentes claires qui le caractérise peut être perçu par l'enfant comme un désengagement parental à l'égard de sa scolarité (Rimm, 2008) lui conférant une responsabilité trop grande trop tôt et contribuant ainsi à l'émergence de la sous-performance..

Enfin, la présence de problèmes familiaux tels que le manque de prévisibilité parentale, l'absence d'un parent, la rivalité parentale et les conflits au sein de la fratrie jouent aussi un rôle dans l'émergence de la sous-performance (Brown-Anfelooss, 2012).

Figure 1 Facteurs de risque (-) et de protection (+) associés à la sous-performance des élèves doués



Source : Tiré et adapté de Baudry et al. (2025b, p. 100-101).

Facteurs de risque scolaires à la sous-performance

Certains éléments du contexte scolaire constituent aussi des facteurs de risque liés à la sous-performance. Parmi ceux-ci figure le décalage entre le style d'enseignement et les besoins de l'élève ainsi qu'une relation enseignant-élève marquée par des conflits (D'Alessio et Errico, 2025, Desmet et Pereira, 2025).

D'autres facteurs, parfois considérés comme secondaires, peuvent aussi jouer un rôle, notamment l'heure du début des classes, la fréquence de changements d'école ou la taille de l'établissement. Cette dernière est particulièrement notable : lorsqu'elle est élevée, les services offerts tendent à être moins personnalisés (Seeley, 2004), ce qui peut contribuer à l'émergence de la sous-performance.

La Figure 1 résume les facteurs de risque les plus importants associés à la sous-performance ainsi que les facteurs de protection.

Conclusion

Pour conclure, différentes stratégies d'intervention ont été développées pour tenter de renverser la sous-performance chez les jeunes ayant une douance (Razali et al., 2024). De façon générale, elles semblent davantage bénéfiques pour améliorer la gestion émotionnelle des enfants doués que pour agir directement sur les résultats scolaires. Sur le plan émotionnel, les stratégies axées sur la confiance en soi, la motivation et l'autorégulation apparaissent particulièrement efficaces. Sur le plan des résultats scolaires, les interventions ciblant la motivation (fixation d'objectifs et curriculum approprié) ainsi que la valeur des apprentissages semblent incontournables pour tenter de contrecarrer la sous-performance (Razali et al., 2024).

Il importe par ailleurs d'agir précocement, les effets étant plus marqués lorsqu'elles sont mises en place au primaire plutôt qu'au secondaire, au collégial ou à l'université (Adam, 2024 ; D'Alessio et

Errico, 2025 ; Snyder et al., 2019). Enfin, les interventions de courte durée (6 à 8 rencontres) s'avèrent plus efficaces que celles s'étalant sur une longue période (Steenbergen-Hu et al., 2020). ■

Mots-clés : douance, élèves à risque, sous-performance, primaire, secondaire, facteurs de risque, facteurs de protection.

Références

- Adam, M. L. (2024). Relevance of early counselling intervention to the underachievement of gifted students. *International Journal of Library Science and Education Research*, 4(8), 75-86. <https://cambridgepublishing.com/ijlser/article/view/275>
- Baudry, C., Massé, L., Pearson, J. et Simard, M. (2025a). Giftedness and academic success : How are parent-child and teacher-student relations related to gifted children's underachievement ? *Journal for the Education of the Gifted*, 49(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/01623532251406348>
- Baudry, C., Massé, L., Pearson, J. et Simard, M. (2025). La sous-performance chez les élèves doués. Dans L. Massé, C. Baudry et M.-F. Nadeau (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 2 Soutenir l'adaptation socioaffective et le développement personnel* (p. 94-117). Chenelière Éducation.
- Brown-Anfelouss, M. (2012). *Underachieving gifted students and ways to improve school performance of at-risk student population who have high potential : Improving writing performance in underachieving gifted students* [thèse de doctorat, Université de Pennsylvanie]. ProQuest Dissertations and Theses. <https://www.proquest.com/docview/1020624969>
- Cornejo-Araya, C. A., Gómez-Araya, C. A., Muñoz-Huerta, Y. P. et Reyes-Vergara, C. P. (2021). What do we know about giftedness and underachievement ? A bibliometric analysis. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(2), 400-411. <https://doi.org/10.46328/ijres.1481>
- D'Alessio, C. et Errico, M. (2025). Underachievement in gifted and talented students : unravelling the paradox. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 9(1). <https://doi.org/10.32043/gsd.v9i1.1316>
- Desmet, O. A. et Pereira, N. (2025). High-Ability students' perceptions of underachievement. *Gifted Child Quarterly*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/00169862251370386>
- Desmet, O. A., Pereira, N. et Peterson, J. S. (2020). Telling a tale : How underachievement develops in gifted girls. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 85-99. <https://doi.org/10.1177/0016986219888633>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset : The new psychology of success*. Random House.
- Ford, D. Y. et Whiting, O. W. (2008). Recruiting and retaining underrepresented gifted students. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children : Psychoeducational theory, research, and best practices* (p. 293-308). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_15
- Kamins, M. L. et Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism : Implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35(3), 835-847. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
- Leana-Taşçılar, M. Z. (2024). Psychometric analysis of underachievement tool for gifted students. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2397167>
- McCoach, D. B. et Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144-154. <https://doi.org/10.1177/001698620304700205>
- Moffield, E. et Parker Peters, M. (2019). Understanding underachievement : Mindset, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Neihart, M. et Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 497-510). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-032>
- Raouf, K., Shokri, O., Fathabadi, J. et Panaghi, L. (2024). Unpacking the underachievement of gifted students : A systematic review of internal and external factors. *Heliyon*, 10(9), e36908. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>
- Razali, F., Majid, N. A., Azrin, A. A. M. et Quah, W. B. (2024). Exploring academic performance among gifted and talented students : A comprehensive review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(1), 334-347. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBPED/v13-i1/20144>
- Reis, S. M. et McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students : What do we know and where do we go ? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L. et Penna, M. P. (2023). Gifted children through the eyes of their parents : Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*, 10(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Rimm, S. B. (2008). Underachievement syndrome : A psychological defensive pattern. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.), *Handbook of giftedness and talent* (p. 139-160). American Psychological Association. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_8
- Rimm, S. B., Siegle, D. et Davis, G. A. (2018). *Education of the gifted and talented* (7^e éd.). Pearson. <https://fr.scribd.com/document/871526372/Education-of-the-Gifted-and-Talented-7th-Edition-c2>
- Seeley, K. (2004). Gifted and talented students at risk. *Focus on Exceptional Children*, 37(4). <https://doi.org/10.17161/foec.v37i4.6870>
- Siegle, D. et McCoach, D. B. (2018). Underachievement and the gifted child. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 559-573). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-036>
- Siegle, D., McCoach, D. et Rubenstein, L. (2021). Understanding and addressing underachievement in gifted students. Dans T. L. Cross, et J. R. Cross (dir.), *Handbook for counselors serving students with gifts and talents* (p. 605-626). Routledge.
- Snyder, K. E., Carrig, M. M. et Linnenbrink-Garcia, L. (2021). Developmental pathways in underachievement. *Applied Developmental Science*, 25(2), 114-132. <https://doi.org/10.1080/108886691.2018.1543028>
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M. et Patali, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students : A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100294. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100294>
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. et Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students : Findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165. <https://doi.org/10.1177/0016986220908601>
- Veas, A., Castejón, J.-L., O'Reilly, C. et Ziegler, A. (2018). Mediation analysis of the relationship between educational capital, learning capital, and underachievement among gifted secondary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(4), 369-385. <https://doi.org/10.1177/0162353218799436>



Question de l'heure

Quels sont les mythes et les réalités concernant l'adaptation socioaffective des jeunes ayant une douance ?

Line Massé¹, Amélie-Courtinat-Camps² et Claudia Verret³

Lorsque l'on évoque les jeunes ayant une douance, plusieurs idées reçues circulent, notamment celle voulant que la douance s'accompagne inévitablement de difficultés psychosociales. Des adages populaires comme « le génie s'approche de la folie » alimentent ces perceptions souvent erronées. Qu'en est-il réellement ? Est-ce que les jeunes ayant une douance rencontrent systématiquement plus de difficultés d'adaptation que leurs pairs ? Les recherches scientifiques récentes présentent un portrait beaucoup plus nuancé de la réalité. Cet article explore les principaux mythes et réalités concernant l'adaptation socioaffective de ces jeunes ainsi que les facteurs qui peuvent expliquer certains défis psychosociaux vécus.



Les mythes et les réalités

Mythe : Les jeunes doués sont plus à risque de présenter des difficultés d'adaptation

Ce mythe est persistant. La recherche montre que c'est faux et que dans plusieurs cas, c'est plutôt le contraire qui est observé. Deux aspects sont particulièrement documentés, soit les compétences sociales et émotionnelles et la présence de problèmes de comportements extériorisés.

Les compétences sociales et émotionnelles

Être compétente ou compétent sur le plan émotionnel, c'est savoir reconnaître, comprendre et gérer ses émotions, tout en étant capable de décoder celles des autres. Les recherches montrent que les jeunes ayant une douance ont généralement un petit avantage par rapport aux autres sur le plan de reconnaître et de comprendre leurs émotions et de décoder celles des autres (Abdulla Alabbasi et al., 2021 ; Ogurlu, 2021). En revanche, quand il s'agit de gérer leur stress, les jeunes ayant une douance ne font ni mieux ni moins bien que les autres.

Un détail intéressant : cet avantage se voit surtout chez les garçons doués comparativement à leurs pairs. Entre les filles douées et les autres filles, les différences sont minimales. Cependant, si on compare seulement les jeunes ayant une douance entre eux, les filles s'en sortent un peu mieux que les garçons (Abdulla Alabbasi et al., 2021).

Les comportements extériorisés

Chez les jeunes enfants, plusieurs études montrent qu'il n'y a pas de différence entre ceux ayant une douance et les autres pour des difficultés comme l'agitation, l'agressivité ou l'opposition (Peyré et al., 2016 ; Shevchenko et al., 2023). Certaines études se sont aussi intéressées au lien entre le niveau de douance et les difficultés d'adaptation. Les résultats sont toutefois partagés : selon Shaywitz et ses collègues (2001), plus le niveau de douance est élevé, plus les jeunes présentent des difficultés de comportement, alors que Guénolé et ses collègues (2013) n'observent aucune différence. La deuxième étude incluait aussi des adolescents et des adolescentes ce qui peut expliquer les différences observées.

Un groupe plus vulnérable : les jeunes ayant une double exceptionnalité

Les jeunes ayant une double exceptionnalité, c'est-à-dire ceux qui sont à la fois une douance et qui vivent aussi avec un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ou une autre difficulté, semblent plus à risque de vivre des difficultés d'adaptation socioaffective que les élèves avec une douance seulement (Nadeau et al., 2025). Cette dualité les rend particulièrement vulnérables. Ces jeunes présentent en fait un décalage sur trois plans : par rapport aux autres jeunes ordinaires, par rapport aux autres jeunes ayant une douance et par rapport aux autres jeunes ayant seulement un trouble.

Mythe : Les jeunes ayant une douance sont plus populaires que leurs pairs.

Au primaire, les jeunes ayant une douance sont généralement plus populaires auprès de leurs camarades (Verschuere et al., 2019). Toutefois, même si leur acceptation est meilleure, ces jeunes ne se perçoivent comme plus populaires que les autres.

¹ Ph. D., professeure titulaire, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières.
² Ph. D., professeure des Universités en psychologie du développement et de l'éducation à l'Université de Toulouse (France).
³ Ph. D., professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal.

À l'adolescence, ça se complique. Les études ne montrent pas de différence significative de popularité entre les adolescents et adolescentes avec douance et les autres (Košir et al., 2016). Cependant, le genre joue un rôle : les garçons doués semblent mieux acceptés que les filles douées par leurs pairs (Aydin et al., 2022).

Chez les jeunes ayant une douance, certaines qualités favorisent la popularité : la modestie, la sociabilité et la pratique sportive (Rentzsch et al., 2011). À l'inverse, être étiqueté « nerd » ou « intello » peut nuire à la popularité, surtout dans les écoles où règne un anti-intellectualisme, c'est-à-dire un environnement où les bonnes notes et le savoir sont dévalorisés au profit de la popularité ou des performances sportives (Cross, 2021 ; Rentzsch et al., 2013).

Mythe : Les jeunes ayant une douance sont plus victimes d'intimidation que leurs pairs.

Contrairement à ce qu'on pourrait croire, l'intimidation touche différemment les jeunes ayant une douance selon leur âge. Au primaire, les enfants sont moins souvent victimes d'intimidation que les autres élèves (Estell et al., 2009). Toutefois, la situation s'inverse à l'adolescence : les jeunes ayant une douance rapportent être davantage victime d'intimidation (González-Cabrera et al., 2023), surtout de moqueries et d'insultes qui visent directement leur intelligence et leurs bonnes notes à l'école. La triple différence des jeunes ayant une double exceptionnalité les rend également plus vulnérables à l'intimidation (Duyar et al., 2023).

L'intimidation prend des formes différentes selon le genre. Les garçons doués subissent surtout du harcèlement direct (insultes, provocations), alors que les filles douées sont plutôt confrontées à des agressions plus subtiles : rumeurs, commérages, exclusion ou fausses amitiés (Phelps et al., 2020).

Un point important à retenir : même si l'intimidation affecte tous les jeunes de façon similaire, ses effets semblent être plus intenses et durer plus longtemps chez les jeunes ayant une douance. Cette réaction amplifiée pourrait s'expliquer par une sensibilité émotionnelle plus forte (Peterson et Ray, 2006).

Les facteurs pouvant expliquer les difficultés d'adaptation

Même si tous les jeunes ayant une douance ne rencontrent pas de difficultés, plusieurs facteurs peuvent contribuer aux défis psychosociaux vécus par certains jeunes.

La dyssynchronie

On distingue deux formes de dyssynchronie : interne ou externe.

La **dyssynchronie interne** représente un décalage entre différentes sphères du développement. On observe fréquemment un décalage entre le développement intellectuel (très avancé) et le développement moteur ou affectif (dans la norme). Par exemple, un enfant de sept ans peut avoir la capacité intellectuelle d'un enfant de dix ans, mais la motricité fine et l'affectivité d'un enfant de sept ans (Hernández Finch et al., 2014 ; Simoes Loureiro et al., 2010). Concrètement, cela signifie qu'un jeune peut comprendre des concepts mathématiques complexes, mais rencontrer des difficultés à écrire lisiblement ou à découper avec des ciseaux. Il peut aussi avoir des raisonnements sophistiqués, être capable de discussions complexes, mais des réactions émotionnelles typiques de son âge chronologique. Cette dyssynchronie interne peut susciter de la frustration chez la personne douée ou être perçue par l'entourage comme de l'immatrité.

Il existe également une **dyssynchronie externe**, soit un décalage entre le développement des jeunes ayant une douance et celui de ses pairs. Notamment, le développement moral des enfants ayant une douance est souvent plus précoce. Par exemple, dès l'école primaire, certains enfants peuvent se référer plus tôt à des principes (justice, équité, bien commun) plutôt qu'à l'intérêt personnel immédiat. Cette différence peut créer des incompréhensions et des conflits avec les pairs. De même, leur conception de l'amitié est souvent plus avancée. Quand la plupart des enfants de quatre à neuf ans considèrent qu'un ami est simplement quelqu'un avec qui on partage des activités, l'enfant ayant une douance du même âge cherche déjà quelqu'un sur qui il peut compter et avec qui il partage des affinités et des intérêts profonds (Shore et al., 2019).

Cette dyssynchronie externe peut entraîner un sentiment de décalage social,

d'isolement ou d'incompréhension. Les jeunes ayant une douance peuvent se sentir « différent ou différente » sans nécessairement comprendre pourquoi, ce qui affecte leur intégration sociale et leur bien-être psychologique. Le manque de pairs du même niveau intellectuel dans l'environnement limite les occasions pour les élèves ayant une douance d'interagir avec des personnes partageant leurs intérêts ou leur niveau de réflexion. L'absence de camarades avec qui échanger sur leurs passions ou partager leurs réflexions peut affecter leur sentiment d'appartenance au groupe et entraver le développement de liens amicaux significatifs.

Certaines caractéristiques cognitives et émotionnelles

Les caractéristiques cognitives et émotionnelles associées à la douance peuvent aussi jouer un rôle. Plusieurs élèves ayant une douance manifestent une grande intensité émotionnelle et une sensibilité accrue, ce qui peut compliquer la gestion des émotions et les interactions sociales. Leur pensée complexe et abstraite peut créer des difficultés de communication avec des pairs qui ne partagent pas le même mode de réflexion. De plus, le perfectionnisme, fréquent chez ces jeunes, peut générer de l'anxiété et nuire aux relations, notamment lors de travaux d'équipe.

L'ennui

L'ennui et le sous-défi scolaire représentent également des facteurs de risque. Imaginez devoir rester assis pendant des heures à revoir des concepts que vous avez déjà maîtrisés, à un rythme qui vous semble désespérément lent. C'est la réa-



lité quotidienne de nombreux élèves ayant une douance dans des environnements de classe peu stimulants. Cet ennui se manifeste lorsque :

- le rythme d'apprentissage est trop lent pour eux ;
- on leur demande de répéter des exercices sur des contenus déjà maîtrisés ;
- les activités proposées sont jugées trop faciles ;
- les enseignements portent sur des sujets qu'ils connaissent déjà.

Face à cette sous-stimulation chronique, ces élèves peuvent développer divers comportements inadaptés : inattention, agitation, recherche de stimulations (déranger les autres, faire des tours, faire rire la classe), opposition ou refus de faire les tâches demandées. À long terme, cet ennui peut conduire au désengagement scolaire ou même à la sous-performance volontaire (Assouline et Whiteman, 2011 ; Little, 2012 ; Snyder et Linnenbrink-Garcia, 2013).

La stigmatisation sociale

Même si les recherches montrent que les jeunes ayant une douance ne sont pas moins populaires en général, beaucoup craignent d'être la stigmatisation à cause de leur douance (Coleman et al., 2021). Particulièrement à la fin du primaire et à l'adolescence, certains jeunes ayant une douance, conscients de la perception négative associée à celle-ci, développent diverses stratégies pour diminuer les réactions négatives de leurs pairs (taquineries, rejet, sarcasmes) et se faire accepter (Coleman et al., 2015). Certaines sont constructives, d'autres moins.

Parmi les stratégies positives, on retrouve l'utilisation de l'humour pour créer des liens, l'aide apportée aux autres élèves,



et la participation à des activités parascolaires qui permettent de rencontrer des jeunes partageant des intérêts communs. Ces approches favorisent l'intégration sociale tout en préservant l'authenticité de l'élève.

Toutefois, certains élèves adoptent des stratégies moins bénéfiques à long terme. Le déni de la douance consiste à cacher ses capacités pour se conformer au groupe. Cette stratégie, particulièrement observée chez les filles, peut impliquer de minimiser ses résultats scolaires, d'éviter de participer en classe ou de prétendre ne pas comprendre. La conformité excessive représente une autre stratégie où l'élève ajuste ses comportements et intérêts pour correspondre aux attentes du groupe, au risque de perdre son authenticité. Ces approches, bien que pouvant offrir une acceptation sociale à court terme, peuvent nuire au développement identitaire et au bien-être psychologique à plus long terme.

Concrètement, que peuvent faire les adultes ?

- Différencier vraiment (évaluer les acquis, compacter, proposer des tâches ouvertes/projets) pour limiter l'ennui et le sous-défi, souvent à l'origine d'agitation ou de désengagement.

- Anticiper la transition à l'adolescence : repérer tôt les moqueries ciblant les bonnes notes/l'intelligence et intervenir sur le climat de classe.
- Offrir des espaces de pairs (clubs, ateliers, regroupements ponctuels, mentorat) pour rencontrer des jeunes partageant des centres d'intérêt communs.
- Mettre en place des canaux de signalement et une prévention qui tient compte des formes relationnelles (rumeurs, exclusion, « fausses amitiés »), plus fréquentes chez les filles.
- Rester vigilants avec les élèves ayant une double exceptionnalité : ne pas tout attribuer à la douance, coordonner les aménagements et soutenir l'estime de soi.

Conclusion

Finalement, il est important de se rappeler que la plupart des jeunes avec douance s'adaptent bien socialement et émotionnellement. Certains ont même de petits avantages, comme de meilleures compétences sociales et émotionnelles. Les difficultés, quand elles existent, touchent surtout certains sous-groupes particuliers, notamment les jeunes ayant une double exceptionnalité.

Mais pour ceux qui vivent des difficultés, une compréhension approfondie de leurs besoins et une intervention appropriée peuvent faire toute la différence entre le désengagement scolaire et l'épanouissement de leur plein potentiel. Lorsqu'on comprend bien l'origine de ces difficultés, il devient possible de mettre en place des interventions universelles et ciblées qui nourrissent la douance tout en tenant compte des défis spécifiques de chaque élève. L'objectif n'est pas de « normaliser » ces jeunes, mais de créer un environnement où leurs forces peuvent s'épanouir et où leurs différences sont reconnues et valorisées. ■

Léa, 14 ans

Léa excelle en mathématiques, mais vit avec un TDAH. À l'école secondaire, elle subit régulièrement des rumeurs et de l'exclusion de la part d'autres filles qui la trouvent « trop intense ». Son triple sentiment de différence — différente des élèves neurotypiques, des autres jeunes ayant une douance et des élèves ayant seulement un TDAH — amplifie son isolement. Elle se sent constamment décalée : capable de discussions complexes, mais impulsive émotionnellement. Pour être acceptée, elle cache ses bonnes notes et évite de participer en classe, stratégies qui nuisent à son estime d'elle-même. L'ennui en classe provoque son agitation, perçue comme dérangeante par le personnel enseignant, aggravant ses difficultés d'adaptation.

Des points à retenir

- 1) La majorité des jeunes ayant une douance s'adaptent bien sur les plans social et émotionnel.
- 2) Les difficultés concernent surtout certains sous-groupes (notamment les jeunes ayant une double exceptionnalité) et apparaissent davantage à certaines périodes, en particulier à l'adolescence.
- 3) La dyssynchronie interne ou externe peut contribuer à un sentiment de décalage.
- 4) L'ennui et le sous-défi scolaire peuvent favoriser l'agitation, l'opposition ou le désengagement.
- 5) Les stratégies pour faire face à la stigmatisation varient : certaines protègent (humour, activités), d'autres coûtent à long terme (déli, surconformité).

Pour approfondir le sujet

Cross, T. L. (2021). *On the social and emotional lives of gifted children* (5^e éd.). Routledge.

Massé, L., Courtinat-Camps, A., Verret, C., Martin, M.-A. et Bernier, A. (2025). L'adaptation socioaffective et l'intégration sociale des élèves doués. Dans L. Massé, C. Baudry et M.-F. Nadeau (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 2 Soutenir l'adaptation socioaffective et le développement personnel* (p. 1-28). Chenelière Éducation.

Rinn, A. N. (2021). *Social, emotional, and psychosocial development of gifted and talented individuals*. Routledge.

VanTassel-Baska, J. L., Cross, T. et Ollenckak, F. (dir.) (2021). *Social-emotional curriculum with gifted and talented student*. Routledge.

Mots-clés : adaptation socioaffective, douance, dyssynchronie, intimidation, relations avec les pairs, stratégies d'adaptation.

Références

- Abdulla Alabbasi, A. M., Ayoub, A. E. et Ziegler, A. (2021). Are gifted students more emotionally intelligent than their non-gifted peers? A meta-analysis. *High Ability Studies*, 32(2), 189-217. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1770704>
- Assouline, S. G. et Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality : Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Aydin, Y. E., Çok, R., Dengiz, G. et Tunç, E. (2022). Investigation of peer relationships of gifted and non-gifted high school students. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30(1), 236-250. <https://doi.org/10.24106/kefedergi.685221>
- Cross, J. R. (2021). Peer relationships of students with gifts and talents. Dans T. L. Cross et J. R. Cross (dir.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents* (2^e éd., p. 471-487). Prufrock. <https://doi.org/10.4324/9781003235415-29>
- Coleman, L. J., Cross, T. L. et Cross, J. L. (2015). *Being gifted in school* (2^e éd.). Prufrock Press.
- Coleman, L. J., Cross, T. L. et Cross, J. L. (2021). Lived experience, mixed messages, and stigma. Dans T. L. Cross et J. R. Cross (dir.), *Handbook for counselors serving students with gifts & talents* (2^e éd., p. 427-449). Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003235415-24>
- Duyar, S. N., Özkaya, C. et Akdeniz, H. (2023). A systematic review of the factors affecting twice-exceptional students' social and emotional development. *Gifted & Talented International*, 38(2), 177-189. <https://doi.org/10.1080/15332276.2023.2245861>
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P. et Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18(2), 136-150. <https://doi.org/10.1007/s10826-008-9214-1>
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., Gutiérrez-Ortega, M., Álvarez-Bardón, A. et Garaigordobil, M. (2023). Cyberbullying in gifted students : A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5111. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065111>
- Guénoilé, F., Louis, J., Creveuil, C., Baleyte, J.-M., Montlahuc, C., Fournier, P. et Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed Research International*, 2013, Article 540153. <https://doi.org/10.1155/2013/540153>
- Hernández Finch, M. E., Speirs Neumeister, K. L., Burney, V. H. et Cook, A. L. (2014). The relationship of cognitive and executive functioning with achievement in gifted kindergarten children. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 167-182. <https://doi.org/10.1177/0016986214534889>
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U. et Jurinec, N. (2016). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129-148. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695-705. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Pilon, M., François-Sévin, J., Verret, C. (2025). Les élèves doués ayant un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Dans L. Massé, C. Baudry et M.-F. Nadeau (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 2 Soutenir l'adaptation socio-affective et le développement personnel* (p. 118-145). Chenelière Éducation.
- Ogurlu, U. (2021). A meta-analytic review of emotional intelligence in gifted individuals : A multilevel analysis. *Personality and Individual Differences*, 171. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110503>
- Peterson, J. S. et Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted : Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168. <https://doi.org/10.1177/001698620605000206>
- Peyré, 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014>
- PHELPS, K. L., McCabe, M., Coster, D. et Naylor, P. (2020). Covert aggression and the gifted adolescent girls. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 8(1-2), 47-68. <https://doi.org/10.7202/1076747ar>
- Rentsch, K., Schütz, A. et Schröder-Abé, M. (2011). Being labeled nerd : Factors that influence the social acceptance of high-achieving students. *Journal of Experimental Education*, 79(2), 143-168. <https://doi.org/10.1080/00220970903292900>
- Rentsch, K., Schröder-Abé, M. et Schütz, A. (2013). Being called a 'stereber' : The roles of personality and competition in the labelling of academically oriented students. *European Journal of Psychology of Personality*, 27(2), 411-423. <https://doi.org/10.1002/per.1884>
- Shaywitz, S. E., Holahan, J. M. et Freudenheim, D. A. (2001). Heterogeneity within the gifted : Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 45(1), 16-23. <https://doi.org/10.1177/001698620104500103>
- Shevchenko, V., Labouret, G., Côté, S., Heude, B., Peyre, H. et Ramus, F. (2023). Emotional and behavioral difficulties in gifted children : A cross-sectional study in a population-based cohort. *Developmental Psychology*, 59(11), 2090-2102. <https://doi.org/10.1037/dev0001606>
- Shore, B. M., Chichekian, T., Gyles, P. D. et Walker, C. (2019). Friendships of gifted children and youth : Updated insights and understanding. Dans B. Wallace, D. A. Sisk et J. Senior (dir.), *The Sage Handbook of gifted and talented education* (p. 184-195). SAGE.
- Simões Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L. et Vairev-Douret, L. (2010). Profil psychomoteur des enfants à haut potentiel : étude préliminaire. *Enfance*, 62(1), 35-49. <https://doi.org/10.4074/S0013754510001047>
- Snyder, K. E. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Verschueren, K., Lavrijsen, J., Weyns, T., Ramos, A. et De Fraine, B. (2019). Social acceptance of high-ability youth : Multiple perspectives and contextual influences. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2019(168), 27-46. <https://doi.org/10.1002/cad.20316>



OFFRE DE FORMATIONS EN LIGNE ENFANCE JEUNESSE !



Dr Nicolas Berthelot, Ph. D., psychologue

Prévenir la transmission intergénérationnelle des traumas d'attachement : une approche basée sur la mentalisation
12 heures



Cécile Bardon, Ph. D., en psychologie

Sensibilisation à la prévention du suicide chez les enfants de 5 à 13 ans : repérer, prévenir et accompagner l'enfant et son entourage 12 heures



Dr Myriam Laventure, Ph. D., éducation

Prévention et dépistage de la dépendance chez les adolescents : intervention précoce pour les 10 à 18 ans
12 heures



Dr Martine Verreault, Ph. D., psychologue

Intervenir de façon proactive auprès d'enfants âgés entre 6 et 12 ans atteints d'un TDAH et leurs parents
6 heures



Nadia Desbiens, Ph. D. (psychopédagogie) et M.A. (psychologie)

Les troubles du comportement chez les enfants et adolescents : état des connaissances et intervention
12 heures



Dr Catherine St-Charles Bernier, D. Psy., psychologue
Isabelle Tremblay, M.A., neuropsychologue

L'enfant autiste en milieu scolaire (5-18 ans) : développement global et processus d'apprentissage 12 heures



Dr Delphine Collin-Vézina, Ph. D., psychologue

• Enfants et adolescents victimes de multiples traumatismes : comprendre la problématique pour mieux intervenir (version anglaise disponible)
12 heures

Mieux détecter et intervenir auprès des enfants et adolescents victimes de violences sexuelles 6 heures



Dr Amélie Seidah, Ph. D., psychologue
Dr Isabelle Geninet, Ph. D., psychologue

• Peurs, doutes et inquiétudes excessives : intervenir auprès des adolescents souffrant de stress et d'anxiété 6 heures
• Les attaques de panique chez les adolescents et adultes : traitement cognitivo-comportemental 6 heures



Dr Ariane Leroux-Boudreault, Ph. D., psychologue

Mieux aider les parents à accueillir et gérer les crises de colère de leur enfant
6 heures



Dr Marianne Bélanger, Ph. D., psychologue

Mieux veiller au développement socio-affectif des enfants et adolescents présentant une douance
12 heures



Dr Jacinthe Emery, Ph. D., en psychologie

L'attachement parent-enfant (0-6 ans) : de la théorie aux programmes d'intervention validés
12 heures



Sylvie Bessette, travailleuse sociale

Les enfants accueillis : comprendre pour mieux accompagner
6 heures



Dr Lyse Turgeon, Ph. D., psychologue

Le traitement des troubles anxieux chez les enfants et les adolescents : bilan et approches prometteuses
12 heures



Nancy Doyon, éducatrice spécialisée et coach familial

Prévenir l'intimidation entre jeunes par l'affirmation de soi saine et sans violence
6 heures



Dr Geneviève Marcotte, Ph. D., psychologue

• Anxiété de performance chez les enfants et les adolescents : troubles associés, compréhension clinique et avenues d'intervention 6 heures
• De la timidité à l'anxiété sociale chez les enfants et les adolescents : compréhension clinique, difficultés associées, et interventions ciblées 6 heures



Caroline Lafond, M.Sc., travailleuse sociale

• Trouble de la personnalité limite, dynamique familiale et intervention systémique 12 heures
• Intervenir auprès des adolescents présentant des traits ou un trouble de personnalité limite 6 heures

Informations et inscriptions
porte-voix.qc.ca
porte-voix@videotron.ca





Le coin des parents

Parents de jeunes ayant une douance et milieu scolaire : existe-t-il une recette de collaboration efficace ?

Anne Brault-Labbé¹, Juliette François-Sévin² et Mathieu Pilon³

Pour plusieurs parents d'enfants ou d'adolescents ayant une douance, le vécu scolaire de leur jeune représente un thème sensible, associé à une complexification, voire à un alourdissement de leur rôle parental. L'expérience vécue à cet égard peut varier largement, étant influencée par de nombreux facteurs, notamment les autres caractéristiques personnelles de l'enfant (p. ex. type de tempérament, présence ou non d'un trouble associé), les événements qui jalonnent sa vie (p. ex. maladie, divorce des parents), le type d'école fréquentée et les personnes enseignantes qui l'accompagnent au fil des ans. Il importe aussi de rappeler qu'à la base, la douance représente une force favorable à l'adaptation et à la réussite, d'autant plus lorsque les besoins particuliers des jeunes concernés sont pris en compte pour soutenir leur sain développement et le déploiement de leur potentiel (Jolly, 2018), et que certains parents rapportent aussi des expériences positives en ce sens. Néanmoins, il est relativement commun que des défis parfois importants soient relevés par les parents au regard de l'accompagnement qu'ils tentent d'offrir à leur enfant ayant une douance dans son parcours scolaire, et plusieurs de ces défis sont attribués à une collaboration difficile avec l'école. Aux parents qui lisent ces lignes, s'y reconnaissent et se demandent s'il existe des solutions à de tels défis de collaboration, cet article vise à proposer quelques pistes de réponses.

Qu'entend-on par « défis de collaboration » ?

Les scientifiques qui se sont intéressés à l'expérience vécue par les parents de jeunes ayant une douance ont recensé un certain nombre de thèmes que ceux-ci tendent à évoquer lorsqu'il est question de collaboration plus difficile avec les milieux scolaires (Brault-Labbé et al., 2022, 2025 ; Hertberg-Davis et Callahan,



2018). Parmi les défis les plus fréquemment soulevés figure l'impression récurrente des parents que la douance et les besoins particuliers qui peuvent lui être associés, tant sur les plans cognitif, affectif et relationnel, sont méconnus, peu compris et parfois mal perçus par de nombreux acteurs scolaires, souvent peu formés à cet égard. Dans ce contexte, les parents perçoivent que la responsabilité de réaliser une certaine éducation en ce sens retombe fréquemment sur leurs propres épaules. Plusieurs parents évoquent que ceci est susceptible de les placer dans des positions délicates où leurs intentions peuvent être mal interprétées ou perçues négativement par le personnel scolaire (p. ex. comme de l'arrogance, de l'ingérence ou de la prétention). À la suite d'expériences négatives en ce sens, certains parents en viennent parfois à redouter de parler de douance, par crainte qu'eux-mêmes ou leur enfant s'en voient pénalisés. Ils choisissent donc de se taire, ce qui peut également s'avérer au détriment de leur enfant. De telles expériences parentales apparaissent à certains égards cohérentes avec des données existantes sur les attitudes des personnes enseignantes envers l'éducation des élèves ayant une douance, bien que de nombreuses nuances s'imposent et que des contre-exemples existent à ce propos (pour un portrait plus élaboré de cette question, voir notamment Massé et al., 2022).

La rareté et les difficultés d'accès à des ressources et services scolaires adaptés aux besoins de leur enfant ayant une douance (p. ex. programmes enrichis, écoles à vocation particulière, adaptations en classe) sont également très fréquemment évoquées par les parents, leur donnant souvent l'impression d'être laissés à eux-mêmes et de devoir compenser considérablement par leurs propres moyens afin de permettre à leur enfant d'obtenir un accompagnement ajusté à ses particularités. Ceci est associé pour bon nombre d'entre eux à des sentiments de solitude, d'insuffisance, de découragement, d'épuisement et d'inquiétude pour leur enfant. Ce type d'expérience à charge affective parfois importante peut influencer le climat dans lequel sont exprimées les préoccupations et les demandes auprès du personnel scolaire. Cela peut par exemple contribuer à des modes de communication plus tendus (p. ex. manifestations d'impatience, de colère ou d'irritation) ou plus confus (p. ex. émotivité élevée ou réticence à parler de douance conduisant à des propos moins clairs).

Par ailleurs, dans leur quête de collaboration avec les milieux scolaires, les parents se trouvent fréquemment face à des personnes enseignantes et professionnelles et face à des directions d'école qui, malgré une bienveillance et une bonne foi parfois bien réelles, sont elles-mêmes surchar-

¹ Ph. D., psychologue et professeure titulaire, Université de Sherbrooke.

² Candidate au doctorat en psychologie, Université de Sherbrooke.

³ Ph. D., psychologue et professeur, Université de Sherbrooke.

gées et dans certains cas, épuisées. Ces personnes œuvrent dans un système scolaire où les ressources pédagogiques, humaines, matérielles et financières sont rarement proportionnelles aux exigences de la réalité vécue dans les classes. Groupes de grande taille et multiples élèves à besoins particuliers sous leurs responsabilités, soutien à l'enseignement difficilement accessible, sécurité à assurer pour l'ensemble des élèves constituent des exemples de facteurs cumulés qui mettent parfois à l'épreuve la mission éducative que portent ces personnes et qui exercent une pression élevée sur leur engagement envers leur profession (Kutsyuruba et al., 2018). Pour ces personnes, les préoccupations et les demandes des parents d'élèves ayant une douance sont susceptibles de figurer parmi une multitude d'autres qu'elles doivent aussi accueillir et auxquelles elles doivent répondre au quotidien. Cette réalité répandue des personnes œuvrant dans les milieux scolaires peut aussi affecter leur disposition lors d'échanges avec les parents et gagne à être prise en compte lorsque les parents souhaitent les solliciter pour collaborer au service de leur enfant ayant une douance.

Quels sont les ingrédients d'une collaboration constructive et efficace ?

La Figure 1, tirée de Brault-Labbé et al. (2024), résume les facteurs identifiés dans les écrits scientifiques comme susceptibles d'optimiser la qualité de la collaboration entre les parents et le personnel scolaire pour tenter de répondre aux besoins particuliers des élèves ayant une douance.

Bien entendu, pour espérer parvenir à une collaboration aussi constructive et efficace que possible, tous les protagonistes impliqués gagnent à connaître les ingrédients recommandés. Au cours des dernières années, les initiatives se sont multipliées pour diffuser de telles informations auprès de publics variés (p. ex. personnes enseignantes, directions d'école, professionnels) et dans des contextes variés (p. ex. colloques, formations professionnelles, chapitre de livre, articles scientifiques). Les parents gagnent assurément à connaître aussi ces informations pour tenter d'en être des porteurs avisés dans leurs interactions avec le personnel sco-

laire. Chaque ingrédient mentionné dans la figure sera ainsi brièvement présenté.

Connaissance de la douance

Comme dans toute situation où des protagonistes tentent de faire équipe en vue de résoudre un problème donné, les connaissances détenues par les personnes impliquées sur la thématique en cause contribueront assurément à l'efficacité, à la richesse et à la justesse de la réflexion. Pour les parents, se tenir informés des connaissances sur la douance et des ressources existantes peut leur permettre de s'exprimer avec plus de clarté et de faire davantage de suggestions contributives à la recherche de solutions. Dans tous les cas, les protagonistes sont encouragés non pas à *étaler toutes leurs connaissances*, mais à utiliser celles qui leur paraissent pertinentes spécifiquement pour les difficultés ou besoins de l'enfant suscitant des préoccupations.

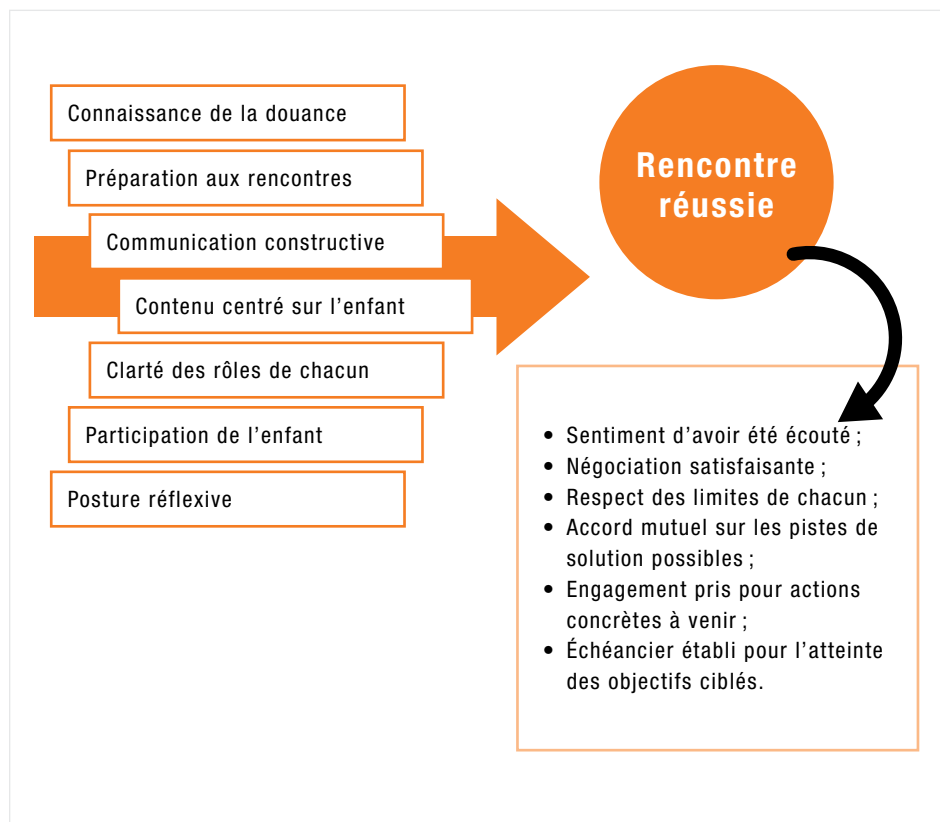
Préparation des rencontres

Prendre le temps et le soin de préparer les rencontres annoncées entre parents et personnel scolaire comporte de nombreux bénéfices potentiels. À titre d'exemple, s'entendre à l'avance entre personnes interlocutrices sur le ou les objectifs de la rencontre, identifier et se procurer le matériel qui pourrait en soutenir l'atteinte (p. ex. questionnaire permettant de décrire les intérêts, forces et défis de l'enfant), réfléchir à l'avance à ce qu'il semble prioritaire de communiquer sont des actions susceptibles de contribuer à ce qu'une direction plus claire soit donnée à l'échange et à ce que celui-ci soit mené de manière plus concertée et plus efficace.

Communication constructive

Lorsque les protagonistes se retrouvent ensemble pour mener l'échange annoncé, le soin qu'ils porteront à la manière de communiquer constituera un facteur fortement déterminant de l'issue de la démarche (Brulles et Brown, 2019). Les bases d'un échange constructif reposeront notamment sur un respect mutuel, sur une ouverture à l'expérience et au point de vue de l'autre et sur une écoute de bonne foi, le tout s'avérant favorable à l'établissement d'un climat de confiance où chaque personne se sent en sécurité d'exprimer ses vues en pensées afin de contribuer, en dépit de possibles différences, à la réflexion commune. La prise en considération de la réalité de chacun, la recon-

Figure 1
Ingrédients d'une collaboration optimale et résultantes possibles



Source : Brault-Labbé et al. (2024, p. 219), avec autorisation de Chenelière Éducation.

naissance de ses propres contraintes et limites ainsi que de celles de l'autre, et la flexibilité permettant d'en tenir compte dans la recherche de solution et la prise de décision sont également garantes d'un échange beaucoup plus constructif.

Contenu centré sur l'enfant

Lorsque des personnes se présentent à une rencontre où seront abordées des questions sensibles à leurs yeux, elles peuvent être porteuses d'un bagage à forte charge affective. Elles peuvent alors être portées à ventiler ou à orienter l'échange vers des questions plus larges, matières à débats ou à controverses, dépassant la situation de l'enfant concerné. Bien que cette tendance soit compréhensible, elle peut s'avérer au détriment de l'efficacité de la collaboration. Il est suggéré de se trouver d'autres espaces personnels pour ventiler et de concentrer ses efforts à orienter le contenu de la rencontre spécifiquement sur les besoins et intérêts de l'enfant.

Clarté des rôles de chacun

Il est souhaitable, préalablement à la rencontre, que toutes les personnes appelées à y prendre part soient identifiées et connues de chaque protagoniste, en assurant une compréhension partagée des rôles et responsabilités de chacun. Cela contribue à l'établissement d'un climat d'équipe, favorise une meilleure connaissance des champs de compétences autant que des limites de chacun, ce qui peut s'avérer également au profit de l'entretien d'attentes réalistes face à ce que chaque personne peut offrir comme contribution. Les parents gagnent ainsi à questionner au besoin pour obtenir ce type de précisions qui, de surcroît, leur permettront par la suite d'identifier plus efficacement et directement la ou les personnes auxquelles s'adresser en fonction des préoccupations ou questions qui les habitent. Par ailleurs, les parents gagnent également à endosser leur propre rôle lors de ces rencontres, notamment à titre d'informateurs précieux puisqu'ils représentent les premiers connaisseurs de leur enfant, de son histoire, de ses forces, défis, intérêts et besoins particuliers tels qu'observés au quotidien à la maison.

Participation de l'enfant

La pertinence d'inclure l'enfant ayant une douance dans les processus de réflexion et de prise de décision qui le concernent est reconnue par de nombreux experts du

domaine de la douance. Voir son opinion prise en compte dans les démarches qui orientent son parcours scolaire est propice à nourrir sa motivation et son engagement à l'école (Boazman, 2019). À ce titre, les parents peuvent jouer un rôle déterminant en consultant leur enfant dès la préparation des rencontres avec le personnel scolaire, incluant ainsi sa vision à la leur dès la formulation de la demande. Il est également fortement recommandé d'intégrer le jeune ayant une douance lors de rencontres à son sujet afin de lui offrir l'opportunité d'observer des modèles de collaboration, d'entendre les réflexions sur sa situation et de s'exprimer lui-même à propos de ce qui l'intéresse, de ce qui le préoccupe et de ce qu'il entrevoit comme stratégies susceptibles de lui être bénéfiques.

Posture réflexive

Encourager l'adoption d'une posture réflexive dans le contexte de collaborations avec le milieu scolaire se résume à encourager le réflexe de se questionner sur ce que l'on vit personnellement dans ce type de démarche, sur ce qu'elle éveille comme valeurs, émotions et souvenirs personnels (p. ex. par rapport à sa propre éducation ou à son propre vécu scolaire durant l'enfance) qui pourraient s'introduire dans les échanges sans nécessai-

rement tous y avoir leur place de manière constructive. La posture réflexive invite à l'identification et la conscientisation de ses forces autant que de ses vulnérabilités et de ses réflexes de protection en contexte de communication ainsi qu'à la prise de recul par rapport à ceux-ci. Cela permet d'être mieux disposé intérieurement pour contribuer à la mise en œuvre d'une collaboration constructive lors de rencontres avec le personnel scolaire. Cette posture contribue généralement à une autorégulation plus efficace et à une disponibilité accrue à l'ensemble des visions et expériences partagées lors des échanges, sans perdre de vue son propre point de vue.

Qu'entend-on par « collaboration réussie » ?

Quelle est la « saveur » d'une collaboration réussie lorsque ces ingrédients se combinent efficacement lors des rencontres entre les parents et le personnel scolaire ? À quels indicateurs peut-on se fier pour conclure que la collaboration évolue sur la bonne voie ? On remarquera d'abord que les parties impliquées sont parvenues à maintenir l'intérêt de l'enfant au centre des réflexions et des décisions, dans un climat où chaque personne sort de l'échange avec le sentiment d'avoir écouté autant que d'avoir été écoutée,



dans le respect et la considération de la variété des points de vue en présence. Sans qu'elles ne soient nécessairement parfaites, des solutions ont pu être négociées et sont perçues comme susceptibles de mieux tenir compte des besoins particuliers de l'enfant et d'améliorer son expérience scolaire. Celles-ci, tout en mobilisant la flexibilité et la créativité qu'appelle un processus de résolution de problèmes, s'appuient sur des ressources et stratégies accessibles, apparaissent réalistes et respectueuses des contraintes en présence dans la situation. Des actions concrètes sont prévues pour les mettre en œuvre, les protagonistes sont au clair avec leurs responsabilités respectives à cet effet et des échéances en ce sens ont été fixées (Beasley, 2019).

Conclusion

En écho au titre de l'article, et lorsque l'on considère les contenus qui y sont présentés, peut-on parler d'une « recette » applicable telle quelle à toute situation et pouvant *garantir* une collaboration réussie avec le personnel scolaire ? La réponse est non, chaque situation étant unique (puisque tout jeune ayant une douance l'est aussi), complexe (exigeant la prise en compte de variables multiples) et appelant fréquemment à être réfléchi en présence de ressources limitées et de contraintes importantes. Toutefois, sans parler de « recette miracle », ces ingrédients sont reconnus comme constituant la base d'une collaboration constructive, ultimement au service de la qualité de l'expérience scolaire de l'élève ayant une douance et de sa réussite. ■



Mots-clés : adolescents, collaboration, douance, école, enfants, parents, personnel scolaire.

Références

- Beasley, J. G. (2019). High quality curriculum : A lesson in collaboration. Dans K. Nilles, J. Jolly, T. Inman et J. F. Smutny (dir.), *Success strategies for parenting gifted kids : Expert advice from National Association for Gifted Children* (p. 219-222). Prufrock Press.
- Boazman, J. (2019). It's time to revamp the parents-teachers conference : Let's include the child. Dans K. Nilles, J. Jolly, T. Inman et J. F. Smutny (dir.), *Success strategies for parenting gifted kids : Expert advice from National Association for Gifted Children* (p. 343-348). Prufrock Press.
- Brault-Labbé, A., Comtois, G., Dupuis-Fortier, C., Morin, M., Poirier, J. et Hubert, A. (2025). La difficile rencontre entre des parents d'enfants intellectuellement doués et leur communauté : une étude qualitative. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 75(4), 101-115. [https://authors.elsevier.com/sd/article/S1162-9088\(25\)00050-7](https://authors.elsevier.com/sd/article/S1162-9088(25)00050-7)
- Brault-Labbé, A., Dupuis-Fortier, C., Comtois, G., Hubert, A., Morin, M. et Poirier, J. (2022). L'accompagnement parental d'enfants doués dans le système scolaire québécois : de grands défis à relever ? *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 182-207, <https://doi.org/10.7202/1089279ar>.
- Brault-Labbé, A., Poirier, J. et Massé, L. (2024). La collaboration et l'établissement d'un partenariat-école-famille-communauté. Dans L. Massé, C. Verret et A. Courtinat-Camps (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 1 Soutenir le développement du potentiel et le goût d'apprendre* (p. 207-226). Chenelière Éducation.
- Brulles, D. et Brown, K. L. (2019). *How to start the school year on a positive note with your gifted child's teacher*. Dans K. Nilles, J. Jolly, T. Inman et J. F. Smutny (dir.), *Success strategies for parenting gifted kids : Expert advice from National Association for Gifted Children* (p. 317-322). Prufrock Press.
- Hertberg-Davis, H. L. et Callahan, C. M. (2018). Working with parents of gifted students. Dans C. M. Callahan et H.L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education* (2^e éd., p. 443-446). Routledge.
- Jolly, J. L. (2018). Parents and gifted and talented children. Dans J. L. Jolly et J. M. Jarvis (dir.), *Exploring gifted education : Australian and New Zealand perspectives* (p. 193-205). Routledge.
- Kutsyuruba, B., Walker, K., Al Makhamreh, M. et Stasel, R. S. (2018). Attrition, retention, and development of early career teachers : Pan-Canadian narratives. *Spring*, 24, 43-71.
- Massé, L., Baudry, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Couture, C., Bégin, J.-Y., Lagacé-Leblanc, J. et Martineau-Crête, I. (2022). Attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire envers l'éducation des élèves doués. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1088626ar>



Le coin des parents

Mon enfant est-il prêt pour l'école ? La dérogation scolaire expliquée aux parents

Ghitza Thermidor¹

Au fur et à mesure que son enfant grandit, et plus particulièrement à l'approche de ses 5 ans, plusieurs parents se posent les questions suivantes : quelle est la meilleure école pour mon enfant ? Quelle école répondra le mieux à ses besoins ? Ou laquelle lui permettra de s'épanouir tout en respectant son unicité ? Ces préoccupations sont partagées autant par les parents dont l'enfant suit un développement normal, que ceux dont l'enfant a des besoins particuliers ou qui semble présenter des capacités intellectuelles plus élevées que la moyenne. Cet article tente de répondre aux questionnements de parents dont l'enfant peut correspondre à ce dernier profil.

Existe-t-il un milieu scolaire pour mon enfant qui semble présenter des capacités intellectuelles plus élevées que la moyenne, qui lui permettra de s'épanouir ?

Pour répondre à cette question, il est important de comprendre le principe d'accélération scolaire. L'accélération scolaire réfère à l'ensemble des mesures qui peuvent être considérées pour votre enfant. De façon plus précise, il existe deux types d'accélération scolaire (Lupkowki-Shoplík, et al, 2015). La première est celle basée sur le contenu ou sur la matière, ce qui implique qu'il sera possible de proposer à votre enfant du contenu avant l'année ou l'âge auquel celui-ci est habituellement enseigné. La seconde est une accélération par niveau. Cette stratégie vise à réduire le nombre d'années nécessaires pour finir le primaire ou le secondaire. Ainsi, l'enfant fréquente, à temps plein, un niveau scolaire supérieur à celui des élèves typiques de son âge (Comité douance-accélération scolaire, 2024). Pour répondre à la question, il est possible de vérifier avec le milieu scolaire si une mesure d'accélération scolaire peut permettre à votre enfant de progresser à un rythme correspondant à ses capacités.

Est-ce que cela veut dire que mon enfant, qui aura 5 ans avant le 30 septembre cette année, pourrait intégrer la première année du primaire ?

Avant de répondre à cette question, il est important de bien présenter le contexte du régime pédagogique québécois. Ainsi, l'âge chronologique exigé par le **Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire** est de cinq ans révolus, au plus tard le 30 septembre, pour une entrée au niveau préscolaire et de six ans révolus, au plus tard le 30 septembre, pour une entrée en première année du primaire. Cependant, depuis le milieu des années 1980, la **Loi sur l'instruction publique** (article 241.1) permet de déroger à cette règle et d'admettre précocement un enfant à la maternelle ou en première année. Cette mesure d'exception est accordée **pour des raisons humanitaires** ou **pour éviter un préjudice grave** à l'enfant. L'article 1 du **Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire** encadre ce type d'accélération scolaire, soit la dérogation scolaire ou l'entrée précoce à la maternelle ou en première année. Cet article vise : « l'enfant [qui] est particulièrement apte à commencer l'éducation préscolaire ou la première année du primaire parce qu'il se démarque

de façon évidente de la moyenne sur les plans **intellectuel, social, affectif et psychomoteur** » (Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire).

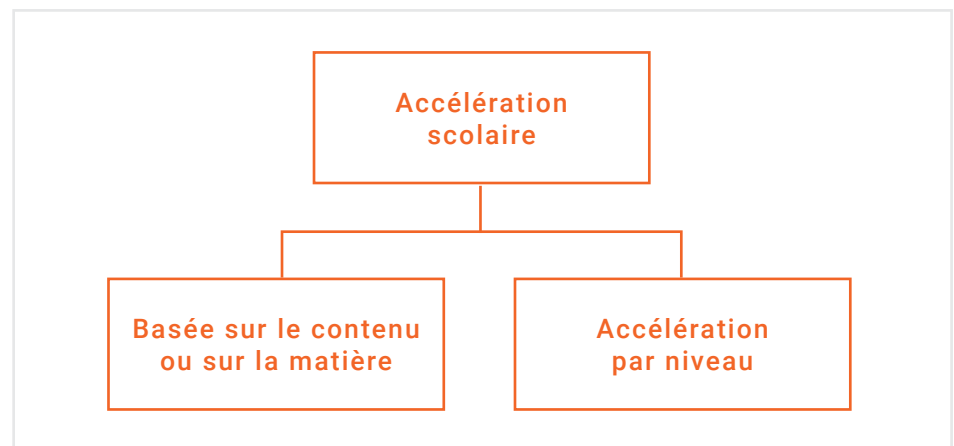
Donc mon enfant pourrait bénéficier de cette dérogation scolaire ?

Il est possible que votre enfant puisse bénéficier de ce type d'accélération scolaire. Toutefois, pour que votre enfant puisse avoir accès à cette mesure, comme le spécifie le Règlement, il doit se démarquer de façon évidente sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur. De plus, il est important d'établir que le niveau de développement de votre enfant est tel, qu'il subirait un préjudice réel et sérieux si son admission à l'école devait être retardée, et qu'il est particulièrement apte à commencer la première² année du primaire avant l'âge prescrit par la loi.

Est-ce que je dois faire une démarche particulière lors de son inscription à l'école ?

Pour effectuer une demande d'entrée précoce pour votre enfant, vous devez vous adresser à votre école de quartier pour recevoir l'information sur les démarches administratives à suivre. De plus, cette demande doit être appuyée par un rapport

Figure 1
Deux types d'accélération scolaire



¹ Psychoéducatrice, coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

² Prendre note que la dérogation scolaire est aussi possible pour l'entrée à la maternelle avant l'âge prescrit par la loi.

d'évaluation rédigé par une personne professionnelle habilitée en psychologie ou en psychoéducation. Il importe de préciser que le pouvoir décisionnel revient au centre de services scolaire ou à la commission scolaire. Ainsi, il est nécessaire de bien comprendre que la décision de l'admission hâtive de votre enfant appartient au centre de services scolaire ou à la commission scolaire – ou au ministre de l'Éducation si vous décidez de faire appel à la suite d'un refus de la part du centre de services scolaire ou de la commission scolaire.

Comment se déroulera cette évaluation?

La démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire proposée par une psychoéducatrice ou un psychoéducateur s'effectue en cinq étapes :

Lors de l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire la personne professionnelle aura comme préoccupation centrale **la qualité des interactions de votre enfant avec l'ensemble des composantes de son environnement et la qualité de son adaptation à celles-ci**. Ainsi, après avoir obtenu votre consentement, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur entamera l'étape de la collecte de données. Voici quelques méthodes qui pourraient être utilisées :

Entrevue avec les parents

Cette rencontre permet à la personne professionnelle de recueillir différents renseignements, comme l'histoire développementale de votre enfant, son réseau social, son niveau d'autonomie, vos pratiques éducatives à la maison, vos attentes à l'égard de votre enfant, etc.



Administration d'outils standardisés

Cette méthode de collecte de données est un incontournable dans le cadre d'une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. L'utilisation de différents outils permet de mesurer l'écart entre le niveau de développement de votre enfant et celui des autres enfants de son âge. Ainsi, ces outils guideront la personne professionnelle effectuant l'évaluation à déterminer si votre enfant se démarque de façon évidente de la moyenne sur les plans **intellectuel, social, affectif et psychomoteur**.

Entrevue auprès de l'enfant

Cette rencontre sera adaptée à votre enfant. Elle peut permettre à la personne professionnelle d'apprécier sa motivation à une possible entrée précoce à l'école, etc.

Autres renseignements

Dans le cadre de cette collecte de données, avec votre consentement, il se pourrait aussi que la personne professionnelle communique avec le service de garde à l'enfance que votre enfant fréquente.

Figure 2
Démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire





L'ensemble des renseignements recueillis permettront à la personne professionnelle de mesurer l'écart entre le niveau de développement de votre enfant et celui des autres enfants de son âge et de situer son niveau de développement en fonction de celui des enfants du groupe dans lequel il est prévu de l'intégrer. Par la suite, il sera possible de statuer s'il existe un risque de préjudice pour votre enfant s'il devait être admis précocement ou non en première année du primaire.

L'évaluation psychoéducative

L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire correspond bien au spécifique de la psychoéducation, soit l'adaptation. Ce concept s'appuie sur le fait que chaque personne possède une tendance naturelle à mobiliser ses ressources personnelles et celles présentes dans les différents milieux qu'elle fréquente pour maintenir ou retrouver un équilibre adaptatif. Ainsi en psychoéducation, peu importe le contexte, il est important de prendre en compte ces deux dimensions qui sont interreliées,

soit la personne et son ou ses environnements. Il est donc nécessaire de prendre en considération les caractéristiques de votre enfant afin de déterminer quel est le milieu scolaire qui répondra le mieux à son profil. Ainsi, par son évaluation, la psychoéducatrice ou le psychoéducateur doit s'assurer que les défis qui seront proposés à votre enfant le stimuleront à se mettre en action (équilibre dynamique) et non pas l'inverse, soit par exemple le paralyser en raison de défis trop grands pour lui (déséquilibre inhibant) ou en raison du fait que les défis présentés ne sont pas assez stimulants (équilibre statique).

Conclusion

Avec leur lunette axée sur l'adaptation, les psychoéducatrices et les psychoéducateurs sont en mesure d'effectuer une évaluation rigoureuse permettant de vous soutenir dans votre recherche du milieu qui permettra à votre enfant, qui semble présenter des capacités intellectuelles plus élevées que la moyenne, à s'épanouir tout en respectant son unicité.

Pour trouver une professionnelle ou professionnel pouvant effectuer l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire de votre enfant, vous pouvez consulter le répertoire des membres de l'Ordre des psychoéducatrices et psychoéducateurs du Québec ou de l'Ordre des psychologues. ■

Mots-clés : accélération scolaire, dérogation scolaire, évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, psychoéducation, psychoéducatrices et psychoéducateurs.

Références

- Comité de douance-accélération scolaire. (2024). *Guide de référence en accélération scolaire*.
Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3, r. 1). *Règlement sur l'admissibilité Exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/I-13.3.%20r.%201>
- Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3, r. 8). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3.%20r.%208>
- Lupkowski-Shoplik, Assouline, S. G. et Colangelo, N. (2015). Whole-grade acceleration : grade-skipping and early entrance to kindergarten or first grade. Dans S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska et A. Lupkowski-Shoplik (dirs.), *A nation empowered : Evidences trumps the excuses holding back America's brightest students*, volume 2 (p. 53-71). Belin-Blank Center. http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Béliveau éditeur.



Cet article te permettra de mieux comprendre comment la douance intellectuelle peut influencer les relations sociales et te proposera quelques pistes de réflexion et stratégies pour améliorer tes amitiés et ton bien-être socioémotionnel. Prenons d'abord un moment pour clarifier des notions importantes.

Qu'est-ce que la douance intellectuelle ?

Elle ne fait pas l'objet d'une définition unique, mais renvoie généralement à des habiletés cognitives nettement supérieures à la moyenne. Les jeunes ayant une douance apprennent plus rapidement et présentent souvent un développement précoce. Bien que des scores élevés aux tests puissent y être associés, la douance ne se résume pas à un chiffre. Elle correspond à une particularité cognitive globale influençant la façon de penser et d'entrer en relation avec le monde.

Sur le plan social, il est important de savoir que, même si certains jeunes ayant une douance rencontrent des défis dans leurs relations, la plupart d'entre eux présentent un développement social et relationnel identique, voire supérieur, à celui de leurs pairs. La situation peut toutefois être plus compliquée pour les jeunes qui présentent une double exceptionnalité ou ayant un très haut potentiel intellectuel (THPI).

Qu'est-ce que la double exceptionnalité ?

Présence simultanée de la douance et d'une autre condition (TDAH, TSA, trouble d'apprentissage, etc.).

Qu'est-ce que le très haut potentiel intellectuel (THPI) ?

Profil de douance très marqué, beaucoup plus rare (environ 0,1 % de la population) qui peut entraîner des défis particuliers, par exemple, s'adapter socialement ou trouver un niveau de stimulation adéquat peut être plus complexe.



Pourquoi les relations sociales sont plus difficiles pour certaines personnes ?

Se faire des amitiés et les garder requiert certaines compétences qu'on appelle communément les habiletés sociales. Pour développer une habileté sociale, deux étapes sont importantes (Gresham et Elliott, 2014) :

- 1) **Apprendre la théorie en lien avec l'habileté** : savoir comment agir avec les autres dans différentes situations. Par exemple, une personne qui ne sait pas ce qu'est un compromis ou encore qui connaît la définition du mot, mais ne sait pas comment faire.
- 2) **Appliquer ces connaissances** : utiliser de manière adéquate la théorie dans ses actions auprès des autres. Ceci peut être difficile pour plusieurs raisons : impulsivité (agir sans avoir réfléchi avant), manque de motivation (ne pas voir la pertinence) ou avoir eu peu d'occasions de se pratiquer. Par exemple, une personne qui peut facilement donner la définition du mot compromis, expliquer les étapes pour y arriver et donner des exemples concrets, mais n'arrive toutefois pas à faire des compromis avec ses propres amis ou amies.

Vu de l'extérieur, ça peut sembler pareil : la personne ne fait pas de compro-

mis. Toutefois, la stratégie à utiliser pour s'améliorer sera différente (Gresham, 2017).

Maintenant que tu en sais un peu plus sur le sujet, voici quelques questions à te poser pour mieux comprendre ton propre fonctionnement social et pour t'améliorer :

- Est-ce que je sais comment faire ?
- Si je sais comment faire, pourquoi est-ce que je ne le fais pas ?
- Est-ce que je comprends pourquoi cela peut être important pour les autres ?
- Est-ce que j'ai de la difficulté à me tenir et à réfléchir avant d'agir ?

Si tu te sens concerné par ces questions, les pistes de réflexion et stratégies de la prochaine section pourront certainement t'aider. Rappelle-toi, la pratique est la clé du succès ici.

Comment tout ça s'applique aux jeunes ayant une douance ?

Chez les jeunes ayant une douance qui ont des défis de socialisation, c'est habituellement l'application des habiletés qui est plus difficile. Ils ont généralement de très bonnes connaissances, mais une fois dans la situation, ils ne sont pas toujours en mesure de les utiliser. Selon les études scientifiques, la dyssynchronie a aussi un grand rôle à jouer.

¹ Psychoéducatrice, CCPE Jeunesse.

² Psychologue / neuropsychologue, Clinique Aventurine.

Qu'est-ce que la dyssynchronie ?

Certaines personnes douées présentent un potentiel intellectuel élevé sans pour autant avoir des habiletés émotionnelles ou sociales au même niveau, celles-ci se situant parfois dans la moyenne. Ce décalage entre les sphères peut contribuer à un sentiment de différence ou d'isolement par rapport aux pairs.

Focus sur les relations d'amitié

Tes amitiés jouent un rôle important dans ta vie et peuvent influencer la personne que tu deviendras. Il est donc important de bien les choisir, d'entretenir ses amitiés à long terme et même parfois de savoir mettre fin à celles qui ne te conviennent plus.

Pistes de réflexion sur les amitiés

- ✓ Qu'est-ce qui est important pour toi dans une relation d'amitié ? Qu'est-ce que tu recherches ?
- ✓ Quels comportements chez les autres considères-tu comme étant de belles preuves d'amitié ? Quelles sont les qualités que tu recherches chez un ami ou une amie ?
- ✓ Y a-t-il des amis ou des amies avec qui tu ne te sens pas respecté ou avec qui tu te sens contraint d'agir contre tes valeurs ? Si oui, nous t'encourageons à en discuter avec des personnes de confiance dans ton entourage et, peut-être, à prendre une pause de cette amitié pour réfléchir à celle-ci.
- ✓ Quelles sont tes attentes envers les personnes amies ?

Savais-tu que le **perfectionnisme**, souvent présent chez les jeunes ayant une douance, peut aussi avoir un impact sur les relations sociales ? Quand on a des attentes élevées envers soi-même, il n'est pas rare d'avoir aussi des attentes élevées envers les autres, ce qui peut causer des conflits, des frustrations et des déceptions. Ainsi, lorsqu'une personne amie ne répond pas à tes attentes, tu peux te demander :

- Est-ce que la personne amie était au courant que j'avais cette attente envers elle ?
- Est-ce que cette personne trouverait cette attente raisonnable ? Est-ce que je trouverais la personne amie raisonnable si elle avait cette même attente envers moi ?

Quelques trucs pour se faire de nouveaux amis (Jeunesse j'écoute, 2018) :

- **Sortir davantage** : nouvelles activités, nouveaux endroits, bénévolat... Plus tu sors, plus tu auras d'occasions de faire de nouvelles connaissances.
- **Créer le contact** : approche les autres avec un sourire, un contact visuel, un bonjour, une question ou un compliment sincère (seulement si tu le penses vraiment, les amitiés sont basées sur l'honnêteté !).
- **Se montrer intéressé** : écouter, poser des questions sur l'autre (ses intérêts, ses activités, ses compétences...) et écouter les réponses sans interrompre. Tente de découvrir si vous avez des points communs.
- **Poser des questions ouvertes** : « Qu'est-ce que tu aimes faire en dehors de l'école ? » plutôt que « Aimes-tu le hockey ? », cela encourage davantage la conversation qu'une question oui ou non.
- **Rester soi-même** : on a souvent l'impression qu'on doit absolument avoir l'air intéressant pour plaire à une autre personne alors qu'en réalité un vrai ami ou une vraie amie nous appréciera pour qui on est, alors reste toi-même !

Quelques trucs pour entretenir des amitiés durables

- **Être honnête et respectueux** : pour que ton ami se sente bien avec toi, il a aussi besoin de sentir que tu l'acceptes pour qui il est sans jugement.
- **Être à l'écoute** : même si c'est difficile, sois ouvert aux commentaires et tente de t'améliorer lorsque c'est réaliste, tout en restant toi-même. Il y a une différence entre s'améliorer et changer qui nous sommes pour plaire à l'autre.
- **Communiquer** : nomme tes attentes à ton ami tout en restant ouvert à son point de vue.
- **Garder contact** : demande des nouvelles, envoie des textos, propose une activité !
- **Faire des compromis** : accepte que les choses ne se passent pas toujours comme tu le souhaiterais. Cela doit aller dans les deux sens.

Focus sur les émotions en contexte social

Avant d'aller plus loin, il est important de rappeler une idée clé : la recherche montre que, dans la population générale, les jeunes ayant une douance ont un ni-



veau d'anxiété et de dépression souvent similaire à celui retrouvé dans la population générale, voire parfois même un peu plus bas (Caron et al., 2021).

Alors pourquoi entend-on si souvent dire que « les jeunes ayant une douance sont anxieux » ? Parce que de nombreuses études s'appuient sur des jeunes ayant une douance déjà suivis par des personnes professionnelles spécialisées en santé mentale, elles introduisent un biais d'échantillonnage qui peut laisser croire, à tort, que l'anxiété touche tous les jeunes ayant une douance.

Cela dit, certains jeunes ayant une douance vivent bel et bien de l'anxiété, et il est essentiel de comprendre d'où elle peut venir et comment la gérer au quotidien.

Focus sur l'anxiété en contexte social

Plusieurs facteurs peuvent rendre certains jeunes plus vulnérables, notamment le perfectionnisme, un besoin élevé de stimulation, des transitions scolaires plus

fréquentes et un manque d'ajustement entre leurs besoins et leur environnement (Goodness-of-fit ; Thomas et Chess, 1977).

Exemple concret

Mia, 16 ans, s'apprête à débiter le CÉGEP et se sent trop jeune pour cette étape. Bien qu'elle savait qu'elle serait la plus jeune de son programme en raison de son saut de classe, la proximité de la rentrée rend cette réalité beaucoup plus concrète, ce qui augmente considérablement son anxiété. Déjà anxieuse socialement au secondaire, elle craint le jugement des autres, redoute de ne pas se faire d'amis et hésite à montrer sa vraie personnalité, comme elle le faisait auparavant. Elle anticipe qu'elle évitera de répondre aux questions malgré ses connaissances ou qu'elle adoptera systématiquement les opinions de sa meilleure amie, au point d'en perdre ses propres repères.

Pistes de réflexion sur Mia

- ✓ Pourquoi penses-tu que Mia est aussi anxieuse ?
- ✓ Bien que le Québec et le reste du Canada ait fait des avancées importantes en matière d'inclusion des enjeux neurodéveloppementaux (comme le TDAH ou le TSA), en est-il de même pour les jeunes présentant une douance intellectuelle, selon toi ?

Quelques trucs pour gérer l'anxiété (Faubert et al., 2024) :

- **S'informer sur la douance (et la double exceptionnalité)** : continue de lire des ouvrages sur le sujet, cela t'aidera à mieux te comprendre et à te sentir moins seul.
- **Mettre tes intérêts de l'avant** : participe à des projets ou activités collectives, des initiatives communautaires ou des événements dans ta communauté. Cela aide à rester motivé.
- **Explorer de nouveaux intérêts personnels** : explorer tes passions peut grandement soutenir le bien-être (concours, activités entrepreneuriales, mentorat, cours, bénévolat, etc.).
- **Chercher un soutien professionnel si la situation s'aggrave** : lorsque les symptômes deviennent difficiles à gérer, consulter une personne professionnelle familiarisée avec la douance peut aider !

Conclusion

Il n'existe pas de recette magique lorsqu'on parle de socialisation. Oser sortir de sa zone de confort, faire des essais, se tromper et recommencer aide à développer peu à peu ses compétences et des relations plus satisfaisantes. Avec du temps, de la pratique et du soutien, toute personne peut trouver sa façon de se sentir bien avec les autres. ■



Suggestion de lecture

Voici finalement une suggestion de lecture si tu as envie de pousser le sujet plus loin :

Faubert, Z., François-Séguin, J. et St-Pierre, C. (2024). *Raph : La douance intellectuelle à l'adolescence*. Midi trente.

Mots-clés : socialisation, douance, socioémotionnel, relations, amitiés

Références

- Caron, M., Authier, E., Attié, M., Duval, J. et Guay, M. (2021). *La douance et la double exceptionnalité chez l'enfant et l'adolescent*. Midi Trente Éditions.
- Faubert, Z., François-Séguin, J. et St-Pierre, C. (2024). *Raph : La douance intellectuelle à l'adolescence*. Midi trente Éditions.
- Gresham, F. M. (2017). *Evidence-based interventions for social skill deficits in children and adolescents*. Dans L. A. Theodore (dir.), *Handbook of evidence-based interventions for children and adolescents* (p. 365-376). Springer Publishing Co.
- Gresham, F. M. et Elliott, S. N. (2014). *Social skills assessment and training in emotional and behavioral disorders*. Dans H. M. Walker et F. M. Gresham, *Handbook of evidenced-based practices for emotional and behavioral disorders: Applications in school* (p. 152-172). Guilford Press.
- Jeunesse, J'écoute. (2025, 9 octobre). *Se faire des amis : bâtir des relations solides*. <https://jeunessejecoute.ca/information/faire-des-amis-batir-relations-solides/>
- Thomas, A. et Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Brunner/Mazel.



Le CQJDC a lu pour vous

La bibliothérapie, une ressource prometteuse auprès des élèves ayant une douance ou une double exceptionnalité¹

Alicia Bernier²

Les élèves ayant une douance et ceux avec une double exceptionnalité présentent souvent des profils riches, complexes et nuancés. À leurs forces cognitives et créatives peuvent s'ajouter des défis sur le plan socioaffectif, tels qu'un sentiment de décalage ou de différence avec les pairs, une intensité émotionnelle marquée, du perfectionnisme, des difficultés relationnelles ou encore des questionnements identitaires précoces (Courtinat-Camps et al., 2025). Ces caractéristiques peuvent se manifester tant à l'école qu'à la maison et influencer le vécu global de l'élève. Dans ce contexte, les milieux scolaires, tout comme les familles, sont appelés à soutenir non seulement les apprentissages, mais également le développement personnel et le bien-être des élèves. Parmi les ressources pouvant être mobilisées, la bibliothérapie constitue une approche complémentaire intéressante pouvant soutenir certaines dimensions du développement socioaffectif (Halsted, 2019 ; Roy, 2018).

Qu'est-ce que la bibliothérapie ?

La bibliothérapie regroupe différentes pratiques qui utilisent la lecture comme moyen de soutien au développement personnel et socioaffectif (Descheneaux, 2016 ; Roy, 2018). Chez les élèves ayant une douance ou une double exceptionnalité, la bibliothérapie peut soutenir différentes dimensions du développement socioaffectif. Elle peut notamment contribuer à :

- Favoriser une meilleure compréhension et une acceptation du profil particulier de l'élève ;
- Reconnaître à la fois ses forces et ses défis ;
- Normaliser certaines expériences ou difficultés vécues (« d'autres vivent des situations semblables ») ;
- Exposer l'élève à différents parcours et façons de composer avec les obstacles.



On distingue généralement deux formes principales de bibliothérapie (Courtinat-Camps et al., 2025), qui se différencient par le degré d'autonomie de la personne et par la présence ou non d'un accompagnement.

La **bibliothérapie clinique** repose sur l'utilisation de livres d'auto-assistance, parfois accompagnés d'exercices structurés. Elle vise des objectifs précis de développement personnel ou de gestion de difficultés particulières et est généralement réalisée de façon autonome, parfois en complément d'un suivi clinique. Le livre constitue alors l'outil central de la démarche, qui repose principalement sur le travail individuel du lecteur.

La **bibliothérapie développementale**, quant à elle, s'appuie sur l'utilisation de fictions, d'albums jeunesse ou de biographies, afin d'accroître la connaissance et compréhension de soi, et elle se caractérise par un accompagnement (Baska et VanTassel-Baska, 2018 ; Ferguson, 2015). Elle est mise en œuvre avec le soutien d'un adulte (enseignant, professionnel ou parent) qui favorise la réflexion et les échanges autour de la lecture (Massé et al., 2022). L'objectif est d'aider l'enfant ou l'adolescent à établir des liens entre le contenu du livre et son propre vécu, plutôt que de lui proposer des solutions prédéterminées. Dans cette approche, l'enjeu réside dans l'ajustement du niveau

de soutien offert, en fonction de l'âge, du profil, des besoins et du degré d'autonomie de l'élève. Un accompagnement trop directif peut limiter l'appropriation personnelle du contenu, tandis qu'un soutien insuffisant peut réduire la portée de la démarche. Un équilibre entre guidance et autonomie favorise l'engagement actif de l'élève dans sa réflexion.

Il est important d'adapter le niveau de soutien offert en fonction du niveau d'autonomie des élèves.

Comment fonctionne la bibliothérapie développementale ?

Selon Frank et McBee (2003), le processus de bibliothérapie développementale repose généralement sur quatre étapes :

1. **L'identification** : l'élève se reconnaît dans un personnage, une situation ou un vécu.
2. **La catharsis** : il ressent une résonance émotionnelle en constatant que d'autres vivent des expériences similaires.
3. **L'introspection** : il réfléchit aux liens possibles entre l'histoire lue et sa propre réalité.
4. **L'universalisation** : il transfère certains éléments de compréhension à des situations de sa vie quotidienne.

¹ Ce texte est tiré et adapté de Courtinat-Camps et al. (2025), Massé et al. (2022) et Massé et al. (2022) avec l'accord des auteurs.

² Candidate à la maîtrise et assistante de recherche, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

En contexte de douance

La bibliothérapie apparaît particulièrement pertinente pour les élèves avec douance en raison de leur intérêt pour la lecture. Elle permet d'aborder différentes préoccupations ou problématiques rencontrées par ces jeunes (Massé et al., 2022), notamment :

- L'identité et le sentiment de différence ;
- Les forces personnelles et les vulnérabilités ;
- La gestion des émotions intenses ;
- La persévérance et le rapport à l'échec ;
- Les relations sociales et le sentiment d'appartenance ;
- La double exceptionnalité.

Un même ouvrage peut ainsi être exploité de différentes façons, selon l'âge de l'élève, son vécu, le contexte (école ou famille) et les intentions de l'adulte qui accompagne la lecture.

Des ressources concrètes pour la pratique

La littérature jeunesse

La bibliothérapie peut s'appuyer sur des fictions ou des albums jeunesse mettant en scène des personnages présentant des caractéristiques de douance ou vivant des défis similaires à ceux des élèves (Frank et McBee, 2003 ; Hébert, 2022). Cette forme de bibliothérapie repose généralement sur une lecture guidée, suivie d'un questionnaire favorisant l'identification, l'expression des émotions et la réflexion personnelle. En milieu scolaire, elle peut être utilisée lors d'interventions individuelles, en petits groupes ou en classe. À la maison, les parents peuvent également s'appuyer sur ces ouvrages pour ouvrir le dialogue avec leur enfant, sans nécessairement structurer l'activité de façon formelle. Le choix du livre, l'intérêt de l'enfant et le respect de son rythme demeurent des éléments centraux.

Les biographies

Une autre forme de bibliothérapie repose sur l'utilisation de biographies de personnalités douées, talentueuses ou doublement exceptionnelles. L'étude de parcours réels permet aux élèves de constater que certaines personnes reconnues ont vécu, dans leur enfance ou leur adolescence, des difficultés scolaires, sociales ou émotionnelles. Cette approche met davantage l'accent sur des trajectoires de vie, des obstacles rencontrés et des stratégies mobilisées au fil du temps (Hébert, 2021 ; Trails, 2022). Elle peut être exploitée à l'école, notamment dans une perspective éducative, mais aussi à la maison, lorsque parents et enfants explorent ensemble

des figures inspirantes en lien avec les intérêts de l'élève.

Conclusion

La bibliothérapie constitue une ressource parmi d'autres pour soutenir le développement socioaffectif des élèves ayant une douance ou une double exceptionnalité. Utilisée à l'école comme à la maison, avec l'appui des parents, elle permet d'aborder des expériences, des émotions et des questionnements à partir de récits signifiants. En offrant un cadre de réflexion souple et accessible, elle peut contribuer à enrichir la compréhension du vécu des élèves, tout en respectant leur singularité. ■

Pour aller plus loin...

Massé, L., Dubuc, M., Verret, C., Silly, D., Touzin, C., Rouaud, É. et Primeau, V. (2022). *Bibliothérapie*. LaRIDAPE. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC4597/00004077855_PA_31_Bibliothe_rapie_2022.pdf

Ce document présente la bibliothérapie développementale, en décrit les fondements et le processus d'application en contexte éducatif, et propose des pistes concrètes pour sa mise en œuvre. Il inclut également des suggestions d'ouvrages et de contenus à exploiter auprès des élèves ayant une douance ou une double exceptionnalité.

Courtinat-Camps, A., Massé, L. et Lagacé-Leblanc, J. (2025). La construction identitaire chez les élèves doués. Dans L. Massé, C. Verret et M.-F. Nadeau (dir.), *L'éducation des élèves doués, tome 2 : Soutenir l'adaptation socioaffective et le développement personnel* (p. 29-50). Chenelière Éducation.

Ce chapitre présente la bibliothérapie comme approche favorisant le développement identitaire des élèves ayant une douance. Des fiches complémentaires sont également offertes sur la plateforme i+ de la Chenelière Éducation (*Fiche 2.3. Liste de ressources pour la bibliothérapie en lien avec la douance ; Fiche 2.4. Activité de bibliothérapie exploitant les biographies de personnalités douées, talentueuses ou doublement exceptionnelles ; Fiche 2.5. Activité de bibliothérapie exploitant la littérature jeunesse*).

Mots clés : douance, double exceptionnalité, développement personnel, bibliothérapie, adaptation socioémotionnelle, littérature jeunesse.

Références

- Baska, A. et VanTassel-Baska, J. (2018). *Interventions that work with special populations*. Prufrock Press.
- Descheneaux, N. (2016). *Bibliothérapie : comment les livres nous soignent*. Canal-Vie. <https://www.canalvie.com/santebeaute/bien-etre/bibliotherie-1.1695831>
- Ferguson, S. K. (2015). Affective education : Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. Dans F. A. Karnes et S. M. Bean (dir.), *Methods and material for teaching the gifted* (4^e éd., p. 479-512). Prufrock Press.
- Frank, A. J. et McBee, M. T. (2003). The use of Harry Potter and the Sorcerers' Stone to discuss identity development with gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 19(1), 257-275. <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-438>
- Halsted, J. W. (2009). *Some of my best friends are books : Guiding gifted readers from preschool to high school* (3^e éd.). Great Potential Press.
- Hébert, T. P. (2021). Guiding gifted teenagers to self-understanding through biography. Dans J. L. VanTassel-Baska, T. L. Cross et F. R. Olenchak (dir.), *Socio-emotional curriculum with gifted and talented students* (p. 331-366). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238065>
- Hébert, T. P. (2022). *Guiding gifted students with engaging books : A teacher's guide to social emotional learning through reading and reflection*. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003235408>
- Roy, K. (2018). *La bibliothérapie, trésor d'imaginaire*. Fides.
- Trails, B. A. (2022). *Twice exceptional gifted children : Understanding, teaching and counselling gifted students* (2^e éd.). Prufrock Press



La feuille de route des psychoéducateurs

Quand psychoéducation rime avec dérogation

Ghitza Thermidor¹

Au Québec, l'âge chronologique exigé par le **Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire** (article 12) est de cinq ans révolus, au plus tard le 30 septembre, pour une entrée au niveau préscolaire et de six ans révolus, au plus tard le 30 septembre, pour une entrée en première année du primaire.

Depuis le milieu des années 1980, la **Loi sur l'instruction publique** (article 241.1) permet de déroger à cette règle et d'admettre précocement un enfant à la maternelle ou en première année. Cette mesure d'exception est accordée pour des raisons humanitaires ou pour éviter un préjudice grave à l'enfant. Les articles 1 et 2 du **Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire** précisent les motifs et les conditions pour admettre un enfant avant l'âge prescrit.

L'un des cas où il est possible d'admettre un enfant qui n'a pas atteint l'âge d'admissibilité est : « l'enfant [qui] est particulièrement apte à commencer l'éducation préscolaire ou la première année du primaire parce qu'il se démarque de façon évidente de la moyenne sur les plans intellectuel, social, affectif et psychomoteur. » Les psychoéducatrices et les psychoéducateurs font partie des membres d'ordres professionnels habilités à procéder à une



évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. Cet article vise à présenter un aperçu de la démarche d'évaluation offerte par les membres de l'Ordre dans ce contexte.

Entrée précoce à la maternelle ou à la première année... ce que dit la littérature

Les données probantes montrent que l'entrée précoce à la maternelle ou à la première année est une option à privilégier pour les enfants présentant des capacités d'apprentissage élevées en bas âge (Lupkowski-Shoplík et al., 2015). De plus, celle-ci semble être l'option ayant le moins d'impacts négatifs tant sur le plan scolaire que social (Lupkowski-Shoplík et al., 2015). En effet, en raison de leur âge, ces enfants n'ont pas eu le temps de créer des amitiés significatives avec leurs pairs

(Robinson, 2004). Malgré ces constats, il existe certaines précautions à prendre lorsque l'entrée précoce est considérée pour un enfant, notamment parce que cette décision est prise avant que l'enfant ait un certain vécu scolaire ou qu'il ait eu le temps de développer des relations avec ses pairs. Il peut être difficile de statuer sur les conséquences à long terme de cette décision sur l'enfant (Lupkowski-Shoplík et al., 2015), d'où l'importance d'une démarche d'évaluation rigoureuse.

L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire... une démarche rigoureuse

Afin d'assurer une démarche rigoureuse, l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire s'articule autour de cinq étapes :

Figure 1
Démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire



¹ Psychoéducatrice, coordonnatrice au développement de la pratique et au soutien professionnel, Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

De plus, pour répondre à sa mission de protection du public, l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ) a émis des exigences de formation et de supervision que ses membres doivent respecter afin d'effectuer ce type d'évaluation.

Importance d'une collecte de données pertinente

Pour effectuer une évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, il importe de l'appuyer sur une collecte de données qui combine plusieurs sources qui peuvent être directes (observation directe) ou indirectes (entrevues, questionnaires, instruments de mesure standardisés et normés) (McConaughy et Ritter 2014 ; Sattler et Schaffer, 2014). Parallèlement à cette approche, il est aussi pertinent de recueillir les données auprès de personnes gravitant autour de l'enfant (par exemple, parents, personnel du service de garde éducatif à l'enfance) ce qui augmente la validité prédictive de l'évaluation et diminue le risque d'erreurs d'interprétation.

Il existe plusieurs sources et méthodes à utiliser pour effectuer la collecte de données. Il est attendu que les membres de l'OPPQ préparent et organisent bien cette étape. Il revient du jugement professionnel de la psychoéducatrice ou du psychoéducateur pour déterminer la collecte de données appropriée.



Malgré l'ensemble de ces sources et méthodes possibles, il convient de trouver un juste équilibre et d'éviter l'excès de renseignements, car il peut créer un stress chez l'enfant et les parents.

Analyse et jugement clinique ou la recherche d'un bon niveau de convenance

Découlant de la collecte de données, l'analyse et le jugement clinique permettent à la psychoéducatrice ou au psychoéducateur de statuer sur le fait que l'âge prescrit par la loi cause un préjudice à l'enfant et en quoi le fait de ne pas entrer précocement à l'école risque d'entraver son développement. Il importe aussi de relever les risques liés à une scolarisation précoce.

Avec une lunette psychoéducative, une partie de l'analyse et du jugement clinique devrait s'appuyer sur le niveau de convenance, c'est-à-dire l'écart entre le potentiel expérientiel qu'offrira le milieu scolaire et les compétences ainsi que les vulnérabilités de l'enfant, pour faire face aux défis et aux situations inhérents de ce milieu. Il est rappelé qu'un bon niveau de convenance est celui où les défis proposés présentent un écart significatif approprié (tolérable) qui tient compte des acquis et des potentialités de l'enfant, et qui lui offre un déséquilibre qui l'amène à se mettre en action.

Figure 2 Sources et méthodes possibles pour la collecte de données cliniques

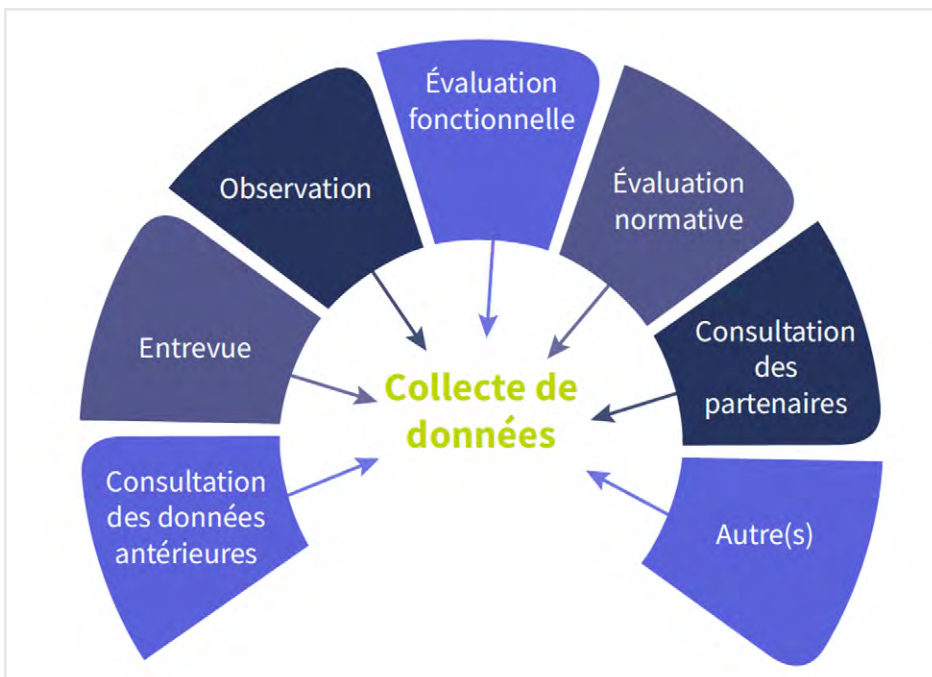
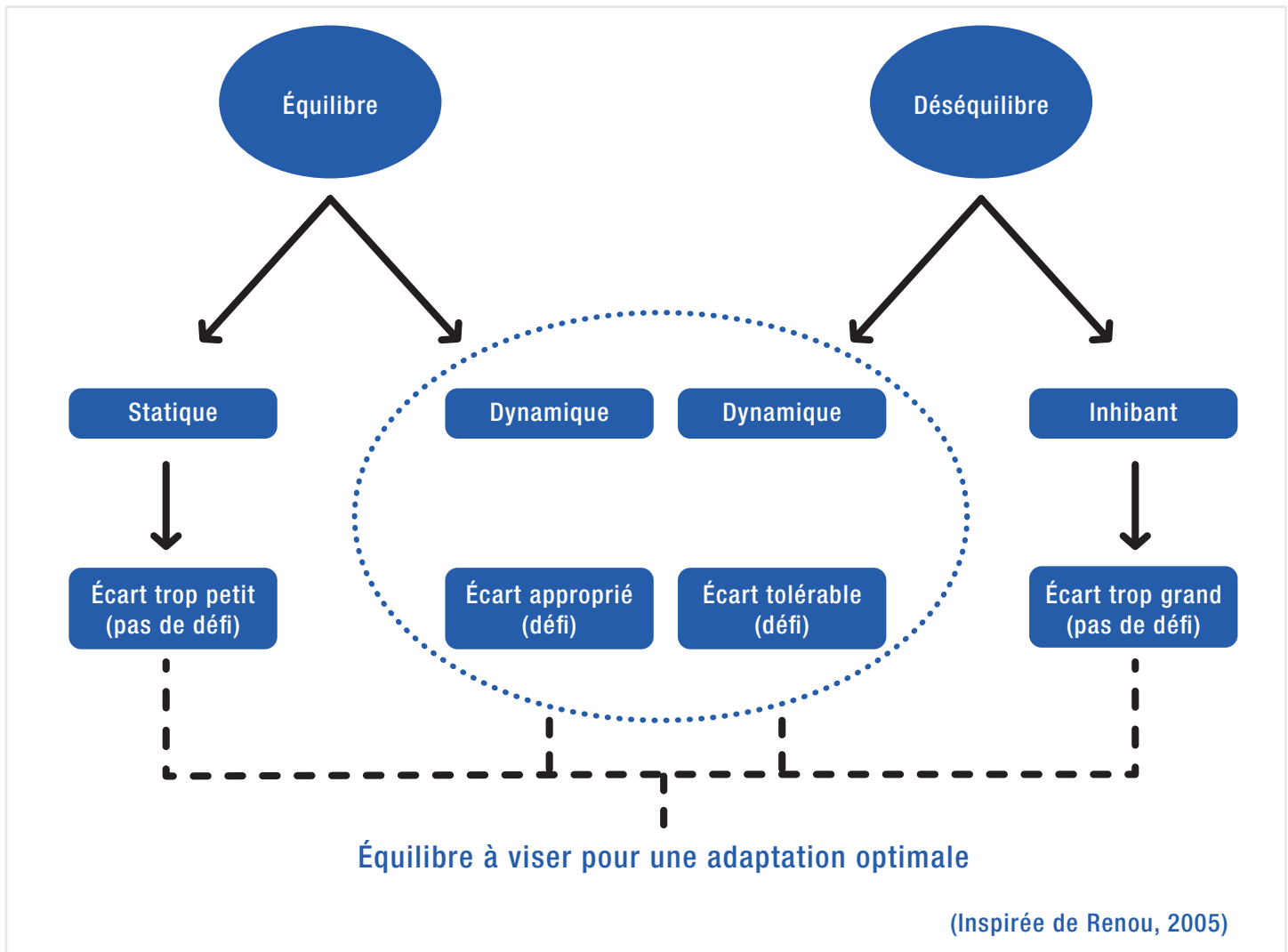


Figure 3
Équilibre dynamique à viser pour une adaptation optimale dans le milieu scolaire



Les membres de l'OPPQ souhaitant en connaître davantage sur la démarche d'évaluation aux fins d'une dérogation peuvent consulter les nouvelles lignes directrices sur l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire. ■

Pour en connaître davantage, consulter les nouvelles lignes directrices sur l'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire publiées sur le site de l'Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec à l'adresse suivante:

<https://ordrepsed.qc.ca/publications/lignes-directrices-sur-levaluation-aux-fins-de-derogation-scolaire>

Mots-clés : accélération scolaire, dérogation scolaire, évaluation aux fins d'une dérogation scolaire, psychoéducation, psychoéducatrices et psychoéducateurs.

Références

Comité de douance-accélération scolaire. (2024). *Guide de référence en accélération scolaire*.
 Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3, r. 1). *Règlement sur l'admissibilité exceptionnelle à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3.%20r.%201>
 Loi sur l'instruction publique (chapitre I-13.3, r. 8). *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/rc/i-13.3.%20r.%208>
 Lupkowski-Shoplik, Assouline, S. G. et Colangelo, N. (2015). *Whole-grade acceleration : Grade-skipping and early entrance to kindergarten or first grade*. Dans S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska et A. Lupkowski-Shoplik (dir.), *A nation empowered : Evidences trumps the excuses holding back America's brightest students, volume 2* (p. 53-71). Belin-Blank Center. http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf
 McConaughy, S. H. et Ritter, D. R. (2014). Best practices in multimethod assessment of emotional and behavioral disorders. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology : Data-based and collaborative decision making* (p. 367-390). National Association of School Psychologist.
 Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Béliveau éditeur.
 Robinson, N. M. (2004). Effects of acceleration on the socio-emotional status of gifted students. Dans N. Colangelo, S. G. Assouline et M. U. M. Gross (dir.), *A nation deceived : How schools hold back America's brightest students, volume 2* (p. 59-67). The Connie Belin and Jacqueline N. Blank international center for gifted education and talent development. http://www.accelerationinstitute.org/Nation_Empowered/Order/NationEmpowered_Vol2.pdf
 Sattler, J. M. et Shaffer, J. B. (2014). Introduction to the behavioral, social, and clinical assessment of children. Dans J. M. Sattler (dir.), *Foundations of behavioral, social, and clinical assessment of children* (6^e éd., p. 1-46). J. M. Sattler.



Un pas vers l'inclusion

Favoriser l'intégration sociale des élèves ayant une double exceptionnalité

Alicia Bernier¹, Line Massé² et Claire Baudry²

La douance intellectuelle est souvent associée à une trajectoire scolaire positive et à la réussite scolaire. Cette représentation demeure toutefois limitée et ne reflète pas l'hétérogénéité des parcours observés chez les élèves ayant une douance. En effet, plusieurs travaux montrent que certains élèves présentant des habiletés intellectuelles remarquables rencontrent néanmoins des difficultés scolaires, socioémotionnelles ou adaptatives susceptibles de nuire à leur bien-être et à leur réussite éducative (Baldwin et al., 2015 ; Reis et al., 2014).

Parmi les élèves ayant une douance à risque figurent ceux ayant une **double exceptionnalité**. Il s'agit de la coexistence, chez un même élève, d'un potentiel intellectuel élevé et d'un trouble neurodéveloppemental ou d'un trouble d'apprentissage (Foley Nicpon et al., 2011 ; Reis et al., 2014). La combinaison de ces deux réalités donne lieu à des profils d'élèves très variés, où les forces et les difficultés s'influencent mutuellement (Baum et al., 2017 ; Reis et al., 2014).

Parmi les enjeux vécus par les élèves ayant une double exceptionnalité, **l'intégration sociale** apparaît comme un facteur central ayant un impact sur leur réussite éducative et leur bien-être à l'école (Massé et al., 2025). La double exceptionnalité constitue un facteur de risque associé à l'adaptation socioaffective et à l'intégration sociale (Massé et al., 2025). Bien que certains traits associés à la double exceptionnalité puissent accentuer les défis sociaux (Amran et Majid, 2019), ceux-ci s'inscrivent dans une dynamique interactionnelle, où l'écart entre capacités élevées et difficultés rend la différence plus saillante dans les contextes sociaux, risquant ainsi de fragiliser l'intégration sociale (Baldwin et al., 2015 ; Foley Nicpon, 2016 ; Reis et al., 2014). La différence perçue qui en découle est ainsi associée à un risque accru d'être victime d'intimidation par les pairs, particulière-



ment lorsque les milieux ne mettent pas en place de conditions favorisant la compréhension et l'acceptation de ces profils atypiques (Duyar et al., 2023 ; Ronksley-Pavia et al., 2019).

Au-delà des relations entre pairs, les relations avec les personnes enseignantes peuvent aussi être marquées par des tensions, allant parfois jusqu'à des expériences d'intimidation (Ronksley-Pavia et al., 2019). Ces dynamiques peuvent s'inscrire dans la durée, exposant les élèves ayant une double exceptionnalité à des interactions négatives répétées, dont les effets sont susceptibles de s'accumuler au fil du parcours scolaire. Cette réalité est d'autant plus préoccupante considérant que la littérature portant sur les élèves présentant une douance souligne le rôle central de la relation avec la personne enseignante dans leur intégration sociale, celle-ci représentant souvent une figure de soutien plus déterminante encore que les parents ou les pairs (Orgurlu et al., 2018). À cet égard, une relation de qualité avec la personne enseignante est reconnue comme une condition clé d'une

adaptation socioaffective positive, et ce, particulièrement chez les élèves ayant une double exceptionnalité (Baudry et al., 2022).

Malgré une reconnaissance croissante des besoins particuliers de ces élèves, les connaissances empiriques demeurent limitées quant aux conditions scolaires et relationnelles favorisant leur intégration sociale. Peu d'études se sont penchées sur l'expérience scolaire de ces élèves en tenant compte de la perspective croisée des élèves, de leurs parents et des acteurs scolaires (Gelbar et al., 2021 ; Ronksley-Pavia et al., 2019).

Cet article présente une partie des résultats d'une étude québécoise portant sur les élèves ayant une double exceptionnalité du primaire. Plus précisément, il se centre sur le volet socioaffectif en exposant les facteurs de risque et de protection liés à leur intégration sociale, de même que les conditions mises en place par les milieux scolaires pour favoriser le développement de relations positives et leur sentiment d'appartenance. L'objectif

¹ Candidate à la maîtrise et assistante de recherche, Département de psychoéducation et de travail social, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

² Ph. D., professeures titulaires, Département de psychoéducation et de travail social, UQTR.

est de fournir aux milieux scolaires des leviers d'action concrets pour soutenir l'intégration sociale de ces élèves et, plus largement, leur réussite éducative et leur bien-être.

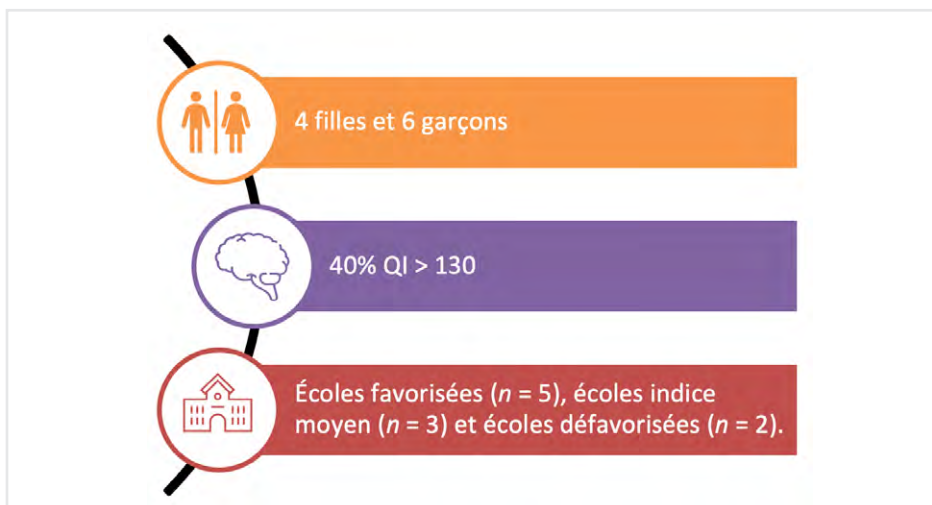
La méthode

Cette étude qualitative repose sur une analyse secondaire de données, issues d'un projet de recherche québécois plus large portant sur l'éducation des élèves ayant une douance, réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise. Elle s'inscrit dans un devis interprétatif par études de cas multiples visant à documenter l'expérience scolaire d'élèves ayant une double exceptionnalité et les conditions influençant leur réussite éducative et leur bien-être. L'échantillon est composé de 10 élèves du primaire âgés de 6 à 11 ans ($M = 9,10$ ans; $ÉT = 1,73$), identifiés comme présentant une douance intellectuelle ($QI \geq 120$; Gagné, 2023) et un trouble neurodéveloppemental ou d'apprentissage. Pour ce qui est des diagnostics, quatre avaient un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), trois avaient un trouble du spectre de l'autisme (TSA), un avait un trouble spécifique des apprentissages (TSAp), un avait un trouble grave du comportement (TGC) et un avait à la fois un TDAH et un TSAp. La Figure 1 présente une synthèse des principales caractéristiques des élèves participants.

Les données analysées proviennent également d'un de leurs parents ($n = 10$), de neuf personnes enseignantes, d'un technicien en éducation spécialisée et de sept



Figure 1
Caractéristiques des élèves de l'échantillon



directions d'école. La collecte de données comprend des entretiens semi-dirigés menés auprès des élèves, des parents et du personnel scolaire, ainsi que des questionnaires d'informations générales visant à documenter les caractéristiques socio-démographiques et scolaires. Les entretiens, d'une durée variant de 30 à 90 minutes selon le type de répondant, portaient notamment sur l'expérience scolaire, les relations avec les pairs et les pratiques mises en place pour favoriser l'intégration sociale. Les données ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique mixte (Miles et al., 2020), combinant des catégories issues de la littérature et des thèmes émergents, avec une triangulation des sources afin d'assurer la rigueur et la crédibilité des résultats (Yin, 2018).

Les résultats

Cette section présente certains résultats préliminaires issus du mémoire, en mettant d'abord l'accent sur les facteurs de risque et de protection qui influencent l'intégration sociale des élèves ayant une double exceptionnalité. Dans un second temps, des mesures mises en place par les milieux scolaires pour soutenir leur intégration scolaire sont explorées.

Les facteurs influençant l'intégration sociale

Les facteurs individuels

Les facteurs individuels regroupent des caractéristiques personnelles ainsi que des comportements observés dans les interactions sociales. Les principaux facteurs identifiés dans l'étude sont résumés dans le tableau 1 ci-dessous et illustrés par des extraits de verbatim.

Les facteurs liés aux pairs

Pour ce qui est des **facteurs de risque**, plusieurs participants ont rapporté des

situations où l'élève est victime de rejet, d'intimidation ou d'attitudes négatives de la part des pairs. Ces situations ont été observées notamment chez des élèves suscitant du ressentiment en raison de leurs habiletés intellectuelles élevées ou évoluant dans des contextes où le groupe de pairs présentait une faible ouverture à la différence. Lorsque l'élève partage peu d'intérêts communs avec ses pairs ou présente une asynchronie (un écart développemental) avec son environnement social, les difficultés à se lier d'amitié apparaissent plus fréquemment. Certaines modalités d'accélération scolaire peuvent également comporter des enjeux sur le plan de l'intégration sociale. Dans

Tableau 1
Facteurs de risque et de protections individuels

Facteurs de risque		
Facteur	Description	Verbatim
Difficulté d'autorégulation émotionnelle	Réactions émotionnelles intenses pouvant nuire aux interactions avec les pairs	<i>Une des choses aussi qui ne lui rend pas service socialement c'est ça grande émotionnalité. [...] ce qu'il démontre est tellement démesuré par rapport à la norme. (parent 214)</i>
Hyperactivité verbale	Tendance à parler excessivement ou monopoliser la parole	<i>Si la personne lui parle d'un sujet qui l'intéresse, il explose. Il commence à parler de ses connaissances. Il ne sait plus s'arrêter. (parent 201)</i>
Rigidité	Difficulté à s'adapter, à tolérer l'injustice ou à faire des compromis	<i>[Qu'est-ce qui le mettait comme ça en colère.] Quand les gens trichent là, ça, c'est vraiment insupportable. (parent 214)</i>
Besoin de contrôle	Volonté de diriger les situations (jeux, travaux d'équipe) pouvant créer des tensions	<i>En fait, c'est cette volonté de vouloir contrôler le jeu ou l'activité qui fait que les autres la mettent de côté. Ils ne veulent plus travailler avec elle. (enseignante 323)</i>
Difficultés relationnelles	Immaturité affective, difficulté à partager, à respecter les limites ou s'adapter aux autres	<i>Il voit un élève parler des poissons et il essaie de lui expliquer toutes ses connaissances sur les poissons. Les élèves lui disent : « laisse-nous tranquilles, ça ne m'intéresse pas » et lui, il continue. Ça finit qu'il y a des insultes qui se disent. (direction 415)</i>
Sentiment de supériorité	Perception de supériorité ou mépris envers les pairs, pouvant mener à l'isolement social	<i>Il va dire : « toi, tu es poche, moi je suis doué. Je suis meilleur que tout le monde parce que j'ai... » Des fois, il peut se vanter par rapport à lui-même. Ça, les autres n'aiment pas ça. (direction 415)</i>
Facteurs de protection		
Facteur	Description	Verbatim
Facilité à entrer en relation	Capacité à créer des liens et à développer des amitiés	<i>C'est un élève, c'est ça, qui a une facilité à entrer en contact avec les autres. (enseignante 206)</i>
Attitude positive envers les pairs	Considération positive et ouverture envers les autres	<i>Avec le groupe de deuxième année, il semblait les regarder un peu de haut [...]. Et là on sentait qu'il n'avait pas ce même rapport-là avec les élèves de troisième année. (enseignante 314)</i>
Leadership positif	Influence positive sur les dynamiques de groupe et les interactions sociales	<i>Je vois une petite leader positive dans la cour, diriger les autres sur le terrain, dans des activités non structurées [...]. Elle dirige pis les autres la suivent pis les gens l'adorent. (éducateur spécialisé 331)</i>
Utilisation de l'humour	Favorise des interactions sociales agréables	<i>Puis l'enseignant m'a dit qu'il était très bien accepté. [...] Il fait le petit clown dans sa classe pour essayer de faire rire. (parent 206)</i>
Partage des connaissances	Échanges autour d'intérêts communs favorisant les liens sociaux	<i>Je me suis fait des amis à cause des informations que je leur disais. Ils sont super intéressés par ça et ça m'a fait beaucoup d'amis. (élève 101)</i>

le cas d'un même élève ayant bénéficié d'une accélération, le saut de classe a été rapporté comme ayant entraîné une perte de repères sociaux en raison de la séparation d'avec ses amis, situation décrite par l'élève comme un désavantage associé au fait d'être doué ou douée. Malgré cela, celui-ci indique qu'il recommanderait l'accélération scolaire et qu'il s'agissait, pour lui, d'un bon choix. Par ailleurs, son enseignante a rapporté que le fait d'être regroupé seulement à temps partiel avec le groupe d'accueil, dans le cadre d'une accélération partielle du contenu, avait pu freiner le développement du sentiment d'appartenance. Il importe toutefois de souligner que cet élève présentait déjà des défis sur le plan des interactions avec les pairs, ce qui laisse croire que la combinaison de difficultés relationnelles pré-existantes et d'une intégration partielle au groupe pourrait expliquer que cette modalité ait été perçue comme un frein à la construction de liens sociaux avec les pairs du groupe accéléré.

En ce qui a trait aux **facteurs de protection**, l'intégration sociale est également facilitée lorsque l'élève est apprécié par ses pairs et entretient des relations de qualité avec ces derniers. Le partage d'intérêts communs, l'appartenance à une classe d'élèves doués ou la fréquentation de pairs présentant un niveau intellectuel similaire, plus âgés ou ayant un esprit vif, sont rapportés comme des facteurs favorables au développement de relations positives. La sensibilité des pairs au vécu de l'élève, de même qu'une intégration progressive au groupe, par exemple par le service de garde, contribuent également à soutenir le développement du sentiment d'appartenance et à développer des liens avec les pairs.

Les facteurs liés à l'environnement scolaire

Les résultats mettent en évidence le rôle central de l'environnement scolaire dans l'intégration sociale.

En ce qui concerne les **facteurs de risque**, des relations difficiles avec le personnel enseignant, des attitudes négatives ou une considération défavorable envers l'élève ont été identifiées comme des facteurs nuisant principalement à l'intégration sociale. L'inaction face aux moqueries ou aux commentaires négatifs des pairs, de même que l'absence de soutien pour la résolution de conflits, tendent à faire perdurer les difficultés d'intégration.

Chez certains élèves, un environnement scolaire moins structuré et moins encadré tend à exacerber les difficultés comportementales, ce qui nuit aux relations avec les acteurs scolaires et les pairs. Plusieurs élèves participants ont indiqué que ce type de situation se présentait plus fréquemment au service de garde ou lors de périodes encadrées par des personnes enseignantes spécialistes ou remplaçantes. Dans certains cas, des besoins de suivi individuel visant le développement des habiletés sociales avaient été identifiés en lien avec des enjeux vécus par l'élève sur le plan de l'intégration sociale. Toutefois, ces besoins n'avaient pas encore fait l'objet d'un suivi, notamment en raison de la surcharge des dossiers des personnes professionnelles ou des techniciennes en éducation spécialisée.

Enfin, le soutien offert par le personnel enseignant, de même que l'accompagnement d'une technicienne en éducation spécialisée ou d'une psychoéducatrice, constituent des facteurs de protection importants favorisant l'intégration sociale.

Les mesures mises en place pour soutenir l'intégration sociale

Alors que les sections précédentes mettent en lumière des facteurs susceptibles de fragiliser ou de soutenir l'intégration sociale, cette section présente les stratégies concrètes mises en place par les milieux scolaires afin d'agir sur ces facteurs.

Le soutien du personnel enseignant

Le rôle du personnel enseignant apparaît central dans le processus d'intégration sociale. Les stratégies identifiées incluent l'intervention face aux commentaires négatifs des pairs, la normalisation de certains comportements de l'élève et la préparation du groupe à l'accueil d'un élève accéléré. La planification de moments permettant à l'élève de partager ses intérêts, particulièrement lorsqu'il présente un tempérament plus introverti, ainsi que le soutien offert pour intégrer l'élève dans des jeux lors des récréations, est également perçue comme favorable aux interactions sociales. Le soutien lors de conflits avec les pairs, la sensibilité aux particularités de l'élève et une communication fréquente avec les parents permettent de mieux comprendre les enjeux vécus à l'école et à la maison. Cette collaboration favorise une intervention plus cohérente et adaptée aux besoins de l'élève.

L'accompagnement du personnel de soutien

L'accompagnement offert par le personnel de soutien en éducation spécialisée ou en psychoéducation joue un rôle complémentaire important. Des parents et des personnes enseignantes mentionnent l'entraînement aux habiletés sociales, le soutien ponctuel lors de conflits avec les pairs et l'accompagnement en classe, notamment lors de transitions scolaires telles que l'entrée à la maternelle, comme favorisant l'intégration sociale. Ces interventions sont jugées particulièrement pertinentes pour les élèves présentant un profil TSA, puisqu'elles permettent de compenser certaines difficultés d'interprétation des situations sociales.

L'accélération scolaire

L'accélération scolaire est perçue comme une stratégie pouvant soutenir l'intégration sociale de certains élèves lorsqu'elle est mise en œuvre dans des conditions favorables. Le jumelage avec des pairs présentant un niveau intellectuel similaire ou plus âgés semble contribuer à améliorer la considération sociale de l'élève et à soutenir le développement de la maturité affective. Toutefois, les parents et les personnes enseignantes ayant été impliqués dans des situations d'accélération scolaire soulignent l'importance de prévoir des stratégies de familiarisation, par exemple en intégrant progressivement l'élève au groupe accéléré, notamment par le biais du service de garde, afin de développer leur sentiment d'appartenance.

La discussion

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que les difficultés d'intégration sociale ne peuvent être attribuées uniquement aux caractéristiques individuelles des élèves, mais qu'elles émergent plutôt de l'interaction entre leurs besoins spécifiques et les conditions offertes par le milieu scolaire. Ils mettent en évidence l'importance d'un soutien adapté à l'individualité de l'élève, sans quoi certaines difficultés tendent à se maintenir ou à s'accroître au fil du temps (Reis et al., 2014).

Le rôle déterminant du milieu scolaire dans l'intégration sociale

Les résultats indiquent que, bien que certains défis soient associés aux profils doublement exceptionnels, leur impact sur l'intégration sociale varie considé-

ablement selon les réponses du milieu scolaire. Lorsque ces défis ne font l'objet d'aucun accompagnement ou sont interprétés uniquement comme des manifestations problématiques, ils tendent à nuire aux relations avec les pairs et au sentiment d'appartenance. À l'inverse, lorsque des interventions ciblées sont mises en place et que les besoins de l'élève sont adressés, une amélioration des interactions sociales peut être observée, comme ce qui a été constaté auprès d'élèves avec une double exceptionnalité au secondaire dans l'étude de Ronksley-Pavia et al. (2019). Ces résultats mettent en évidence le rôle du milieu scolaire dans la trajectoire sociale de des élèves.

Les pratiques éducatives, les priorités institutionnelles et les attitudes du personnel scolaire apparaissent comme des leviers favorisant l'intégration sociale. L'absence d'intervention face aux comportements négatifs des pairs ou la mise en œuvre de mesures peu adaptées tendent à maintenir, voire à accentuer, les difficultés relationnelles. Ces deux constats avaient également été observés dans l'étude de Ronksley-Pavia et al. (2019). Au contraire, les relations de haute qualité avec les adultes du milieu scolaire agit comme un facteur de protection important, comme démontré dans d'autres études auprès des élèves ayant une douance (Baudry et al., 2022) ou une double exceptionnalité

(Baum et al., 2014). Une posture bienveillante, une intervention proactive face aux dynamiques sociales et une reconnaissance des besoins socioémotionnels contribuent à atténuer certains facteurs de risque, autant individuels que relationnels (Ronksley-Pavia et al., 2018). Ces constats invitent à dépasser une lecture centrée sur le déficit et à considérer l'élève comme un apprenant sur le plan social, au même titre que sur le plan scolaire, dont l'intégration dépend largement des conditions offertes par le milieu.

Les implications pour la pratique

À la lumière de ces résultats, plusieurs implications pour les pratiques éducatives et psychoéducatives peuvent être dégagées. Une attention soutenue à la qualité des interactions sociales, tant avec les pairs qu'avec les adultes, apparaît essentielle pour prévenir les situations de rejet et soutenir le développement du sentiment d'appartenance (Baum et al., 2014).

Pour le personnel enseignant, ces résultats soulignent l'importance d'interventions visant à encadrer les dynamiques relationnelles, à soutenir les apprentissages sociaux et à favoriser un climat de classe sécurisant (Baum et al., 2014 ; Speirs-Neumeister, 2024). Pour les membres des services de soutien, ces résultats mettent en évidence la pertinence

d'interventions ciblées sur l'autorégulation émotionnelle et les habiletés sociales (Reis et al., 2022), particulièrement en contexte de transition ou d'intégration à un nouveau groupe.

Les limites et les pistes de recherche

Certaines limites doivent être considérées, notamment la taille restreinte de l'échantillon et le recours à une analyse secondaire de données, ce qui limite la portée des résultats. Des recherches futures pourraient approfondir l'évolution de l'intégration sociale des élèves ayant une double exceptionnalité ou examiner l'effet de pratiques de soutien sur l'intégration sociale. Malgré ces limites, cette étude contribue à mieux comprendre les conditions favorisant l'inclusion de ces élèves en milieu scolaire.

Conclusion

En somme, cette étude met en évidence le rôle central des pratiques éducatives et psychoéducatives dans le soutien à l'inclusion des élèves ayant une double exceptionnalité. Elle souligne l'importance d'interventions individualisées et sensibles aux dimensions socioaffectives pour favoriser à la fois leur réussite éducative et leur bien-être. ■

Mots-clés : douance, double exceptionnalité, adaptation socioémotionnelle, analyses qualitatives, trouble de déficit d'attention/hyperactivité, trouble du spectre de l'autisme, trouble spécifique des apprentissages.

Références

- Amran, H. A. et Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219411.pdf>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M. et Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Baldwin, L., Omdal, S. N. et Perreles, D. (2015). Beyond stereotypes : Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225. <https://doi.org/10.1177/0040059915569361>
- Baudry, C., Massé, L., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Primeau, V., Martineau-Crête, I., Couture, C., Nadeau, M.-F. et Bégin, J.-Y. (2021). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *McGill Journal of Education*, 56(2-3), 179-200. <https://doi.org/10.7202/1096451ar>
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Hébert, T. P. (2014). Through a different lens : Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Owen, S. V. (2017). *To be gifted and learning disabled : Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more* (3^e éd.). Routledge.
- Centre des services scolaires Marguerite-Bourgeoys [CSSMB]. (2020). *Cadre de référence de la Politique des élèves doués et talentueux*. <https://www.cssmb.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/12/Cadre-reference-politique-eleves-doues-talentueux-2019-2020.pdf>
- Foley Nicpon, M. (2016). The social and emotional development of twice-exceptional children. Dans M. Neihart, S. I. Pfeiffer et T. L. Cross (dir.), *The social and emotional development of gifted children : What do we know ?* (2^e éd., p. 103-118). Prufrock. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. et Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality : Where have we been and where are we going ? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Gagné, F. (2023). *Transformer les douances en talents : le développement des talents sous l'œil du MDDT*. François Gagné.
- Gelbar, N. W., Cascio, A. A., Madaus, J. W. et Reis, S. M. (2022). A systematic review of the research on gifted individuals with autism spectrum disorder. *Gifted Child Quarterly*, 66(4), 266-276. <https://doi.org/10.1177/00169862211061876>
- Massé, L., Courtinat-Camps, A., Verret, C., Martin, M.-A. et Bernier, A. (2025). L'adaptation socioaffective et l'intégration sociale des élèves doués. Dans L. Massé, C. Verret et M.-F. Nadeau (dir.), *L'éducation des élèves doués, tome 2 : soutenir l'adaptation socioaffective et le développement personnel* (p. 1-26). Chenelière Éducation.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2020). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (4^e éd.). SAGE.
- Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. et Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum : A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Neumeister, K. S., Yssel, N. et Burney V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Orgurlu, Ü., Sevgi-Yalin, H. et Yavuz-Birben, F. (2018). The relationship between socio-emotional learning ability and perceived social support in gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 76-95. <https://doi.org/10.1177/0261429416657221>
- Reis, S., Gelbar, N. et Madaus, J. (2023). Pathways to academic success : Specific strength-based teaching and support strategies for twice exceptional high school students with autism spectrum disorder. *Gifted Education International*, 39(3), 378-400. <https://doi.org/10.1177/02614294221124197>
- Reis, S. M., Baum, S. M. et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners : Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P. et Pendergast, D. (2019). Privileging the voices of twice-exceptional children : An exploration of lived experiences and stigma narratives. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(1), 4-34. <https://doi.org/10.1177/0162353218816384>
- Ronksley-Pavia, M., Grootenboer, P. et Pendergast, D. (2018). Bullying and the unique experiences of twice exceptional learners : Student perspective narratives. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 19-35. <https://doi.org/10.1177/1076217518804856>
- Wechsler, D. (2015). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants® - version pour francophones du Canada (WISC®-V CDN-F)* (5^e éd.). Pearson.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : Design and methods* (6^e éd.). SAGE.



De la théorie à la pratique Comment engager Clarence en classe ?

Marie-France Nadeau¹ et Arianne Messier²

Cette vignette clinique présente Clarence (12 ans), une élève de 6^e année présentant un profil de double exceptionnalité (douance + TDAH). Elle illustre comment l'évaluation fonctionnelle du comportement permet de comprendre les variations d'engagement selon les contextes et de distinguer la douance seule d'un profil combiné. L'analyse selon le modèle Situation (S) - Organisme (O) - Réponse (R) - Conséquence (C) (SORC, Massé et al., 2020) et le modèle Orientation-Réussite de Siegle et McCoach (2021) guide la planification d'interventions ciblées.

Le contexte

Nous sommes en septembre. Clarence inquiète son enseignante : travaux incomplets, désorganisation, regard absent. En mathématiques, elle décroche après cinq minutes d'exercices. En français, elle termine sans réviser, accumule les erreurs. Le matériel disparaît régulièrement. Le contraste est saisissant. Lors d'une discussion scientifique sur les muscles, elle partage des explications complexes sur la biomécanique. En éducation physique et à la santé, elle excelle : stratège au basketball, appréciée de ses coéquipières. Au judo, elle est une ceinture orange, reconnue pour sa discipline et sa concentration soutenue. « Capable ou paresseuse ? »

La consultation des dossiers

Mme Tremblay la psychoéducatrice, ouvre le dossier. Les traces s'accumulent, année après année. En 3^e année, Clarence obtenait des résultats supérieurs à la moyenne (français 78 %, mathématiques 82 %, sciences 85 %), avec le commentaire : « Pourrait faire mieux. Ne termine pas toujours ses travaux. » Dès la 4^e année, la tendance s'inverse : moyenne de 73 %, puis 68 % en 5^e année. Les commentaires évoluent : « manque de concentration », « semble s'ennuyer », « termine rapidement sans vérifier ». Les parents rapportent des conflits quotidiens autour des devoirs depuis trois ans.



À la fin de la 4^e année, une évaluation psychologique a été demandée. Celle-ci révèle des capacités intellectuelles qui correspondent à un fonctionnement nettement supérieur (95^e percentile), et plus précisément, une compréhension verbale, des habiletés visio-spatiales et un raisonnement fluide très élevés ainsi qu'une mémoire de travail et une vitesse de traitement correspondant à la moyenne. Des difficultés attentionnelles et organisationnelles sont également observées lors de la passation du test intellectuel. L'évaluation ne révèle cependant aucun indice de trouble d'apprentissage. Il est recommandé d'offrir des mesures d'enrichissement (projets personnels et compactage) ainsi que l'enseignement explicite des méthodes de travail et l'utilisation d'outils d'organisation visuelle. Une réévaluation est préconisée si les difficultés persistent. Ces recommandations n'ont jamais été appliquées.

À partir de la deuxième étape de la 5^e année, différents moyens sont mis en place (assise près du bureau, rappels fréquents, vérification quotidienne de l'agenda), mais peu d'améliorations sont notées.

L'évaluation fonctionnelle du comportement

Pour comprendre ce qui maintient le désengagement de Clarence, la psychoéducatrice a proposé d'observer de façon systématique les « séquences comportementales » en classe sur une période de deux semaines. Des entretiens effectués par l'enseignante et la psychoéducatrice ont révélé des informations clés.

- Clarence confie : « Je pense que je ne suis pas bonne à l'école, sauf quand je peux choisir mes projets. J'ai l'impression de perdre mon temps avec des exercices qui se répètent. Je les ai déjà faits l'an passé. Au judo, on apprend toujours de nouvelles prises ».
- Les parents mentionnent que le père a été diagnostiqué avec un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) à l'âge adulte. Ils décrivent les conflits quotidiens : « Elle peut passer trois heures sur un projet qui l'intéresse, mais oublie de faire sa dictée ».
- L'entraîneuse de judo offre un contraste frappant : « Clarence est très disciplinée ».

¹ Professeure titulaire, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

² Étudiante à la maîtrise recherche en psychoéducation, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

plinée, elle démontre une excellente concentration durant 90 minutes. Elle mémorise rapidement les séquences complexes.»

Le tableau 1 présente les éléments clés ressortis lors de l'analyse SORC selon deux contextes distincts.

Les hypothèses sur les fonctions comportementales

L'analyse SORC révèle que les comportements de Clarence sont maintenus par des fonctions distinctes selon les contextes :

En contexte de mathématiques : fonctions d'évitement

Le désengagement permet d'éviter l'en-nui cognitif intense généré par des tâches largement maîtrisées (elle a déjà réussi ces fractions l'an passé). Les conséquences observables renforcent ce comportement : elle peut dessiner (stimulation alternative), reçoit des rappels brefs, mais non aversifs, et passe ensuite à la lecture (activité préférée) sans avoir accompli la tâche. L'absence de conséquence négative immédiate maintient le désengagement.

En contexte de sciences : fonctions d'obtention

Le projet réalisé permet d'obtenir une stimulation intellectuelle intense (recherche approfondie, concepts complexes), une connexion avec sa passion personnelle (sports de combat, judo), et une reconnaissance sociale positive (félicitations publiques, questions des pairs, fierté des parents). Les conséquences observables renforcent massivement son engagement.

Ces fonctions suggèrent que les difficultés ne sont pas uniquement attribuables à la douance. Un ou une élève ayant uniquement une douance pourrait s'ennuyer lors de révisions, mais maintiendrait typiquement son engagement si le contenu devient suffisamment complexe. Chez Clarence, même lors du projet de sciences qui mobilise pleinement ses capacités intellectuelles, les parents rapportent qu'elle « oublie » des étapes importantes malgré son intérêt marqué (p. ex. elle a cherché des sources durant des heures, mais a oublié de noter les références bibliographiques). Cette inconstance, combinée aux difficultés organisationnelles persistantes dans tous les contextes (école, maison, même au judo où l'entraîneuse doit rappeler le matériel à ap-

porter), et à l'historique familial de TDAH, suggère un profil plus complexe.

Douance seule ou douance + TDAH ?

Pour éclairer les besoins de Clarence, l'analyse peut bénéficier de considérer quatre facteurs environnementaux permettant de distinguer la douance seule du profil doublement exceptionnel ; c'est-à-dire présenter une douance et un diagnostic d'un trouble neurodéveloppemental (Nadeau et al., 2025) :

- **La nouveauté** : Clarence s'engage intensément lors de projets nouveaux, mais les difficultés persistent même après la phase initiale. Contrairement à l'élève ayant uniquement une douance qui maintient l'engagement si la tâche reste stimulante, Clarence abandonne progressivement même les projets complexes si l'encadrement diminue.
- **La structure et l'encadrement** : Au judo, l'encadrement est très structuré (consignes séquentielles claires, rétroactions immédiates). Les difficultés s'amplifient dès que la structure diminue (5^e année : plan d'intervention informel inefficace).

Tableau 1
Analyse SORC de deux contextes

CONTEXTE	S SITUATION	O ORGANISME	R RÉPONSE	C CONSÉQUENCE
Mathématiques (désengagement)	Exercices de révision fractions (6 ^e fois). Travail individuel silencieux. Après-midi 40 minutes allouées.	QI dans le 95 ^e percentile. Apprécie stimulation cognitive. Difficultés organisation/ soutien effort. Historique familial TDAH.	Regarde par la fenêtre (12 mins). Dessine dans la marge au lieu d'accomplir la tâche. 4/15 exercices complétés. Nombreuses erreurs d'inattention.	Reçoit rappels fréquents de l'enseignante. Continue de dessiner. Aucune conséquence négative immédiate. Passe à l'activité suivante (lecture).
Sciences (engagement)	Projet libre « Préparation mentale athlètes olympiques ». Utilisation tablette/ livres Format au choix 3 semaines pour réaliser le projet.	Passion sports de combat. Capacités d'analyse supérieures. Curiosité intellectuelle. Lien identité (judoka).	Application soutenue (50 min sans pause). Recherches de multiples sources. Présentation multimédia créative. Intégration de concepts psychologiques.	Félicitations de l'enseignante devant la classe. Pairs posent des questions après présentation. Note de 95 %. Projet affiché dans classe. Parents informés du succès. Demande à approfondir le sujet.

- **La difficulté à reprendre une tâche après interruption** : Les parents rapportent que Clarence peine à reprendre ses devoirs après une pause, même pour des tâches qui l'intéressaient initialement. L'élève ayant uniquement une douance y parvient facilement si la tâche correspond à sa zone proximale de développement (Vygotski, 1978).
- **Les manifestations dans les multiples environnements** : Les difficultés attentionnelles et organisationnelles sont présentes tant à l'école qu'à la maison (conflits lors des devoirs depuis trois ans, oublis fréquents du matériel même au judo). L'inconstance marquée dans la réalisation des tâches constitue un indicateur additionnel : même lors de projets liés à ses intérêts, elle peut « oublier » des étapes essentielles. Cette inconstance plus « généralisée », non limitée aux situations d'ennui, distingue le TDAH de la simple douance (Nadeau et al., 2025).

Comprendre pour intervenir

Clarence présente à la fois des capacités intellectuelles supérieures qui compensent partiellement lors de tâches nouvelles ainsi que des déficits attentionnels et exécutifs présents depuis l'enfance (Desvaux et al., 2024). Bien que la prévalence précise du TDAH chez les élèves ayant une douance demeure inconnue, les recherches confirment que ces deux conditions peuvent coexister : les scores de QI d'enfants avec TDAH suivent une distribution normale, suggérant que la fréquence du TDAH pourrait être similaire chez les élèves ayant une douance et dans la population générale (Cornoldi et al., 2023). Chez les personnes douées, les capacités cognitives supérieures masquent souvent les déficits attentionnels durant l'enfance, émergeant typiquement lorsque les capacités compensatoires ne suffisent plus (Nadeau et al., 2025). Les scores plus faibles obtenus lors de l'évaluation intellectuelle à la mémoire de travail et à la vitesse de traitement de l'information appuient cette hypothèse. Sa douance a potentiellement masqué son TDAH jusqu'à ce que les exigences organisationnelles dépassent ses capacités compensatoires. Parallèlement, l'écart persistant entre les capacités de Clarence et son rendement sous la moyenne de sa classe depuis trois ans tend vers un profil de sous-performance et d'aggravation progressive, renforçant les perceptions négatives de Clarence (Baudry et al., 2025).



Les croyances problématiques selon le modèle Orientation-Réussite

Le modèle de Siegle et McCoach (2021) révèle quatre dimensions problématiques susceptibles de maintenir le désengagement :

- **Évaluation des objectifs** (très faible) : Clarence ne voit aucune valeur aux exercices répétitifs. Le coût perçu (ennui, frustration) dépasse largement la valeur accordée : pourquoi refaire ce qu'elle maîtrise déjà ?
- **Autoefficacité** (très variable avec biais d'attribution) : confiance élevée au judo mais doute profond à l'école. Elle attribue ses succès (projet 95 %) à la facilité ou la chance plutôt qu'à ses capacités. Ses échecs sont attribués à un manque de capacité personnel : « soit je sais, soit je ne sais pas. »
- **Perceptions de l'environnement** (négatives) : conflits répétés avec parents

depuis trois ans, étiquette « ne fournit pas l'effort » par les enseignantes successives, recommandations de la psychologue jamais appliquées. Elle perçoit l'environnement comme peu soutenant.

- **Autorégulation** (très déficiente) : absence complète de méthodes de travail. Les défis exécutifs associés au TDAH (organisation, gestion du temps, soutien, effort mental) ne peuvent être compensés uniquement par la douance lors de tâches répétitives nécessitant la persévérance.

En somme, le modèle Orientation-Réussite identifie quatre dimensions/croyances sous-jacentes qui interagissent pour créer un cercle vicieux : évaluation des objectifs (faible valeur-démotivation) → sentiment d'autoefficacité (évitement) → perceptions de l'environnement (peu soutenant/échecs) → autorégulation (renforcement de croyances négatives) → démotivation accrue (Siegle et McCoach, 2021).

Messages clés

- 1) L'évaluation fonctionnelle SORC révèle que la sous-performance résulte de l'interaction entre douance, TDAH et croyances négatives amplifiées par l'environnement.
- 2) Le profil doublement exceptionnel explique les variations comportementales : la douance mobilise lors de défis complexes, le TDAH se révèle lors de tâches répétitives.
- 3) Les biais d'attribution maintiennent le désengagement : succès attribués à la chance, échecs aux capacités. L'intervention cible simultanément sens, auto-efficacité et autorégulation.

Les besoins éducatifs et les moyens d'intervention proposés

S'appuyant sur l'analyse du modèle SORC et les quatre dimensions du modèle précédent, l'équipe identifie donc des **besoins éducatifs** et des **moyens d'interventions** étalées sur les huit prochaines semaines.

- 1. Redonner sens aux apprentissages :** compactage du curriculum après pré-tests pour éviter les révisions maîtrisées, projets authentiques liés aux sports (biomécanique du judo, psychologie de la performance), explicitation systématique de l'utilité des apprentissages pour ses objectifs personnels « *Ces statistiques t'aideront à analyser les performances des athlètes* ».
- 2. Reconstruire l'auto-efficacité :** objectifs progressifs atteignables avec des critères de réussite clairs. Rétroactions ciblant spécifiquement les stratégies utilisées « *Tu as utilisé un plan, c'est efficace* » plutôt que la facilité de la tâche, attribution explicite des succès à l'effort intelligent et aux stratégies plutôt qu'à la chance « *Tu as réussi parce que tu as pris le temps de vérifier* ».
- 3. Améliorer l'autorégulation :** enseignement explicite des méthodes de travail (comment étudier, planifier, réviser avec démonstrations concrètes), outils visuels d'organisation (*listes de vérification illustrées, échéanciers visuels avec pictogrammes*), stratégies compensatoires TDAH (minuterie visuelle pour segmenter 40 minutes en blocs de 15 minutes, pauses actives avec cinq sauts ou étirements, organisation de l'espace avec espaces délimités).
- 4. Mobiliser l'environnement :** communication hebdomadaire école-famille avec plan cohérent et langage positif axé sur les besoins plutôt que déficits « *Clarence a besoin de...* » plutôt que « *Clarence ne fait pas...* », reconnais-

sance systématique des progrès dans un journal de bord partagé, célébration des forces authentiques lors de rencontres mensuelles incluant Clarence.

Conclusion

Le cas de Clarence illustre la complexité du profil doublement exceptionnel et la pertinence d'une évaluation fonctionnelle des comportements pour comprendre les variations d'engagement scolaire selon les contextes. L'analyse SORC a révélé que son désengagement ne résultant pas uniquement de la douance ou du TDAH, mais de l'interaction avec les situations et les croyances problématiques qui se sont cristallisées au fil des échecs. Parallèlement, les capacités compensatoires expliquent pourquoi les élèves ayant une double exceptionnalité manifestent généralement des symptômes de TDAH moins prononcés que leurs pairs au QI moyen, permettant de maintenir des performances acceptables durant les premières années scolaires (Cornoldi et al., 2023). Ces répercussions fonctionnelles demeurent souvent latentes, émergeant lorsque les

capacités compensatoires ne suffisent plus face aux exigences organisationnelles croissantes ; comme ce fut le cas pour Clarence en 5^e année. De plus, les enfants doués avec un TDAH contrôlent mieux leur hyperactivité que leur inattention, faisant de l'inattention et des difficultés organisationnelles des marqueurs cliniques plus fiables que l'hyperactivité pour détecter le trouble chez cette population (Nadeau et al., 2025).

Pour les intervenants scolaires, ce cas rappelle l'importance de ne pas se fier uniquement aux manifestations comportementales observables, mais d'examiner systématiquement les fonctions qu'elles remplissent et les contextes qui les maintiennent. Une intervention efficace cible simultanément les quatre dimensions du modèle Orientation-Réussite — redonner sens, reconstruire l'auto-efficacité, développer l'autorégulation et mobiliser l'environnement — tout en reconnaissant que les forces cognitives de l'élève peuvent masquer temporairement des besoins d'adaptation réels. ■



Mots-clés : double exceptionnalité, douance, engagement, évaluation fonctionnelle, sous-performance, TDAH.

Références

- Baudry, C., Massé, L., Pearson, J. et Simard, M. (2025). La sous-performance scolaire chez les élèves doués. Dans L. Massé, C. Baudry et M.-F. Nadeau (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 2 : soutenir l'adaptation socioaffective et le développement personnel* (p. 138-171). Chenelière Éducation.
- Cornoldi, C., Giofrè, D. et Toffalini, E. (2023). Cognitive characteristics of intellectually gifted children with a diagnosis of ADHD. *Intelligence*, 97, 101736. <https://doi.org/10.1016/j.in-tell.2023.101736>
- Desvaux, T., Danna, J., Vernay, J.-L. et Frey, A. (2024). From gifted to high potential and twice exceptional : A state-of-the-art meta-review. *Applied Neuropsychology : Child*, 13(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/21622965.2023.2252950>
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles de comportement à l'école* (3^e éd., p. 226-260). Chenelière Éducation.
- Nadeau, M.-F., Massé, L., Pilon, M., François-Sévigny, J. et Verret, C. (2025). Les élèves doués ayant un trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité. Dans L. Massé, C. Baudry et M.-F. Nadeau (dir.), *L'éducation des élèves doués, Tome 2 : soutenir l'adaptation socioaffective et le développement personnel* (p. 118-145). Chenelière Éducation.
- Siegle, D. et McCoach, D. B. (2021). Underachievement and the gifted child. Dans J. A. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education : What the research says* (3^e éd., p. 659-675). Prufrock Press.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Nouveaux épisodes pour le balado Nuance

La nouvelle saison du balado Nuance est maintenant publiée ! Conçu spécialement pour les jeunes adultes, ce balado propose des conversations riches et éclairantes sur divers défis qu'ils peuvent rencontrer. Les nouveaux épisodes disponibles dans le cadre de cette troisième saison abordent la bipolarité, le sommeil, la dépendance, la cyberdépendance et la santé mentale chez les hommes.

Qu'attendez-vous pour les explorer ?
cqjdc.org/balado-nuance



Nouveaux webinaires

Chaque année, le CQJDC offre de nouveaux webinaires afin de bien répondre aux besoins des parents et des intervenants accompagnant les jeunes de 0 à 25 ans. Conçus par des experts dans le domaine, les webinaires couvrent l'essentiel d'une thématique afin de donner les informations nécessaires pour mieux comprendre et intervenir. Demeurez donc à l'affût : de nouveaux webinaires verront bientôt le jour !

Pour consulter les webinaires :
cqjdc.org/activites-de-formation

Prochain congrès

Le 11^e congrès biennal du CQJDC se tiendra les 29 et 30 avril 2027, à Lévis ainsi qu'en mode virtuel. Lors de ces deux journées, plus d'une quarantaine de communications enrichissantes seront présentées sous la thématique *La relation, au cœur de nos actions*. Parce que la relation est au centre de l'intervention, de l'accompagnement et du changement, ce congrès sera l'occasion de réfléchir, d'apprendre et d'échanger autour de pratiques qui placent l'humain au premier plan. Soyez des nôtres !

Pour plus d'information : cqjdc.org/congres



La relation, au cœur de nos actions

11^e congrès
29 et 30 avril 2027
À Lévis et en ligne

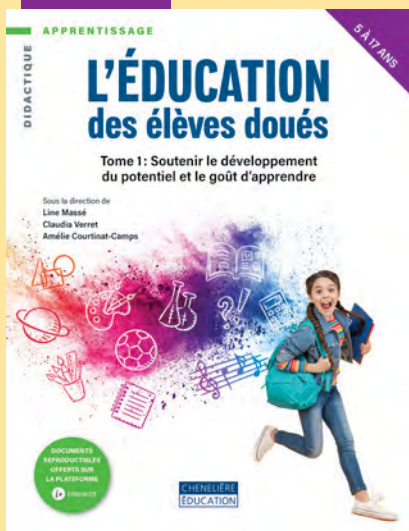


DIDACTIQUE



Découvrez les deux tomes de **L'ÉDUCATION des élèves doués**

TOME 1



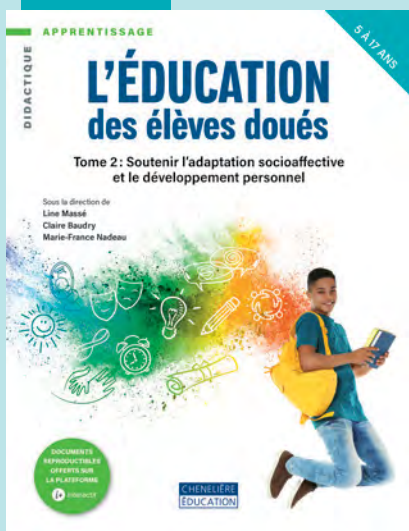
ISBN : 978-2-7650-7088-7

Dans le premier tome de *L'éducation des élèves doués*, les autrices proposent aux acteurs de l'éducation des stratégies et des interventions concrètes pour mettre en place des mesures pédagogiques et des services éducatifs qui permettront aux élèves doués de développer pleinement leur potentiel. En s'appuyant sur les connaissances scientifiques et les savoirs expérientiels d'expertes et d'experts, les autrices :

- décrivent les caractéristiques des élèves doués et leurs besoins spécifiques, ainsi que les principaux facteurs qui influent sur le développement de la douance et des talents ;
- définissent le cadre de l'intervention en milieu scolaire auprès des élèves doués afin de favoriser leur bien-être à l'école, leur réussite éducative et une éducation plus inclusive ;
- abordent les principaux enjeux de la détection, du dépistage et de l'évaluation de la douance ;
- présentent des interventions universelles en classe ordinaire, des dispositifs de différenciation pédagogique ainsi que différentes approches pour enrichir l'expérience éducative des élèves doués ;
- considèrent les interventions plus ciblées, spécialisées ou intensives, de même que les projets d'enrichissement et les mesures d'accélération scolaire ;
- traitent des enjeux de collaboration avec les parents d'enfants doués ainsi que de stratégies visant à favoriser un partenariat de qualité entre la famille, l'école et la communauté.

Cet ouvrage constitue ainsi un outil pratique pour mieux répondre aux besoins des élèves doués à l'école, en particulier sur le plan des apprentissages. Il comprend une cinquantaine d'outils reproductibles pour l'intervention, l'évaluation et le suivi.

TOME 2



ISBN : 978-2-7650-7059-7

Le second tome de *L'éducation des élèves doués* constitue un outil pratique pour mieux répondre aux besoins des élèves doués à l'école, en particulier sur le plan de l'adaptation socioaffective et du développement personnel. En s'appuyant sur nombre de connaissances scientifiques et de savoirs expérientiels, les autrices proposent aux acteurs et actrices de l'éducation d'explorer les différents enjeux que peuvent rencontrer les élèves doués sur le plan socioaffectif, ainsi que des stratégies et des interventions concrètes pour soutenir leur bien-être et leur réussite éducative.

Cet ouvrage aborde d'entrée de jeu l'adaptation et l'intégration sociales des élèves doués, pour s'attarder ensuite à leur construction identitaire et au développement de leur concept de soi. Il présente par la suite des situations qui peuvent toucher ces élèves, comme la haute sensibilité ou l'hyperstimulabilité, l'anxiété de performance et le perfectionnisme, ainsi que la sous-performance. Les personnes autrices y examinent également la réalité des élèves présentant une double exceptionnalité, en particulier une douance associée à un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, à un trouble spécifique des apprentissages ou encore au trouble du spectre de l'autisme. Les enjeux liés à l'orientation professionnelle des personnes douées et les différents aspects d'un environnement familial soutenant le développement optimal des enfants doués y sont enfin décrits et discutés.

L'ouvrage comprend de très nombreux outils reproductibles pour le dépistage, l'évaluation, l'intervention et le suivi.