

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LES FACTEURS FAVORISANT OU NUISANT À L'INTÉGRATION ET AU BIEN-
ÊTRE SCOLAIRE DES ENFANTS DOUÉS AYANT UN TSA**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA**

MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

**PAR
ARIANE DUFRESNE**

AVRIL 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

Claire Baudry

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

La double exceptionnalité réfère à un élève qui présente à la fois une douance et une incapacité physique ou un trouble neurodéveloppemental, comme le trouble du spectre de l'autisme (TSA). Or, peu de recherche n'a été réalisée auprès des enfants doués ayant un TSA pour identifier les meilleures pratiques permettant de favoriser leur intégration scolaire et de les aider à réussir et à s'épanouir à l'école (Reis *et al.*, 2014; Reis *et al.*, 2023). Ce manque de recherche empirique pose un défi pour les acteurs du milieu scolaire, pour qui cette population d'élèves demeure plutôt méconnue (Foley-Nicpon *et al.*, 2011; Reis *et al.*, 2023). Ces élèves risquent de ne pas être reconnus ou d'obtenir une réponse incomplète à leurs réels besoins, souvent axée sur leurs difficultés bien plus que sur leur douance et les forces qui l'accompagnent. (Foley-Nicpon *et al.*, 2011).

Cet essai empirique qualitatif s'est intéressé aux facteurs pouvant favoriser ou nuire à leur intégration et à leur bien-être scolaire. Une analyse de contenus a été réalisée à partir des verbatims anonymisés des entretiens individuels, puis un système de catégorisation thématique mixte a été utilisé (Miles *et al.*, 2014). Neuf grands thèmes sont ressortis des analyses, soit: 1) le développement du potentiel, 2) le soutien au rendement scolaire, 3) l'intégration sociale, 4) le développement personnel, 5) les caractéristiques des élèves, 6) la relation maître-élève, 7) la relation avec le personnel scolaire, 8) les parents et 9) l'organisation scolaire. Il s'est avéré que le développement du potentiel intellectuel des enfants est souvent négligé par rapport à la compensation des déficits, les contenus académiques présentés sont trop faciles et peu d'enrichissement est offert. Les élèves souffrent aussi sur le plan social, ayant peu d'intérêt pour les enfants du même âge. Ils ont aussi peu accès à des pairs plus vieux qui partageraient les mêmes intérêts qu'eux. Certains facteurs sont cependant aidant pour tous ces enfants, notamment le fait d'entretenir une relation positive avec leur enseignante ou encore de travailler par projets. L'approche psychoéducative a permis de mettre en lumière le vécu expérientiel de ces enfants, notamment l'inadéquation entre leurs capacités et les opportunités d'apprentissage offertes par l'environnement. Le psychoéducateur peut aussi jouer un rôle crucial en milieu scolaire dans le dépistage et l'évaluation des enfants doués ayant un TSA, leur accompagnement personnalisé et le soutien en rôle-conseil aux différents acteurs scolaires.

Table des matières

Résumé.....	iii
Remerciements.....	vii
Introduction.....	7
Le cadre de référence.....	8
La douance	8
Le trouble du spectre de l'autisme	9
Les élèves doués ayant un TSA	10
Les comparaison entre la douance et la double exceptionnalité avec TSA	11
Les interventions recommandées pour les élèves doués ayant un TSA.....	12
Objectifs de l'essai.....	15
Méthode.....	15
Échantillon	15
Instrument	15
Entretiens semi-structurés.....	16
Considérations éthiques	16
Analyse de données.....	16
Résultats	17
La présentation de chacun des cas.....	17
Le développement du potentiel.....	19
Le soutien au rendement scolaire.....	21
L'intégration sociale.....	22
Le développement personnel.....	24
Les caractéristiques de l'élève.....	26
La relation maître-élève	28
La relation avec le personnel scolaire	29
Les parents	29
L'organisation scolaire.....	31

Discussion.....	32
Le masquage.....	32
Les mesures de différenciation pédagogiques.....	33
L’importance de la relation enseignant-élève	34
L’asynchronie développementale et les intérêts.....	34
Les parents et la collaboration avec l’école.....	35
Liens avec la psychoéducation.....	36
Les forces et les limites.....	38
Les recommandations et les pistes de réflexion.....	38
Conclusion.....	39
Références	41

Remerciements

Je veux d'abord exprimer toute ma reconnaissance envers ma directrice, Line Massé, pour son accompagnement et sa disponibilité tout au long de la rédaction de mon essai. Merci d'avoir cru en moi et en mes capacités lors du changement vers un essai empirique. Ce fut beaucoup de travail, mais j'étais bien accompagnée, j'ai beaucoup appris et ce fut une expérience gratifiante.

Merci à ma famille pour leur soutien et leurs encouragements, et merci d'avoir su me pousser quand la motivation faisait parfois défaut. Un merci tout spécial à Alicia, ma partenaire de codification et de rédaction, mon amie critique. Notre entraide a rendu cet essai bien moins intimidant. Merci à tous mes amis pour leur soutien et leur écoute précieuse, même s'ils ne comprenaient pas toujours de quoi je parlais. Votre simple présence et votre écoute étaient suffisantes. Merci à vous tous de m'avoir si bien entourée tout au long de mon essai, vous représentiez un support moral inestimable.

Introduction

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est souvent associé à une déficience intellectuelle (Billeiter et Froiland, 2023). Si cette association existe bel et bien, des recherches récentes révèlent un lien également significatif entre autisme et douance. L'étude de Billeiter et Froiland (2023) révèle que la variabilité de l'intelligence est presque deux fois plus importante chez les personnes autistes que dans la population générale. Ainsi, bien que les personnes autistes aient environ 12 fois plus de risque de présenter une déficience intellectuelle, elles ont également 1,5 fois plus de probabilité de se situer dans les rangs supérieurs de quotient intellectuel. Cette population d'autistes doués demeure cependant largement méconnue. En effet, il existe actuellement très peu d'études sur les élèves doués ayant un TSA, et la majorité des études portent sur les caractéristiques de ces élèves seulement (Gelbar *et al.*, 2022). Reis et ses collègues (2014, 2023) notent l'absence préoccupante de recherches visant à identifier les meilleures pratiques pour favoriser l'engagement, la réussite et l'épanouissement scolaires de ces élèves. Cette lacune dans la recherche empirique présente un défi majeur pour les acteurs du milieu scolaire (Foley-Nicpon *et al.*, 2011; Reis *et al.*, 2023). En conséquence, ces élèves risquent de ne pas être correctement identifiés ou de recevoir un accompagnement inadéquat, souvent centré sur leurs difficultés plutôt que sur leur douance (Foley-Nicpon *et al.*, 2011).

Le concept de double exceptionnalité (de l'anglais *twice exceptionality*) désigne la présence simultanée chez une personne de caractéristiques de douance suffisamment nombreuses pour mener à l'identification et de manifestations cliniquement significatives associées à une incapacité physique ou à un trouble neurodéveloppemental (Foley-Nicpon et Candler, 2018). Il peut s'agir notamment d'un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), d'un trouble des apprentissages (TA) ou encore du trouble du spectre de l'autisme (TSA). Alors que cette population d'élèves est de plus en plus reconnue dans le système éducatif américain (Foley-Nicpon *et al.*, 2011), au Québec, elle ne fait pas officiellement partie des catégories d'élèves à besoin particulier du ministère de l'Éducation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2007). Malheureusement, la recherche empirique accuse un retard significatif concernant l'identification précise de leurs besoins et le développement d'interventions adaptées (Gelbar *et al.*, 2022). Les travaux existants, notamment ceux de Foley-Nicpon *et al.* (2010),

d'Assouline *et al.* (2009) et de Doobay *et al.* (2014), se sont plutôt concentrés sur la documentation des caractéristiques des enfants doués ayant un TSA et l'élaboration d'un portrait de leur fonctionnement.

Cet essai empirique vise donc à essayer de combler ce manque de connaissances en explorant les facteurs influençant positivement ou négativement le bien-être et la réussite scolaire des élèves doués présentant un TSA.

Le cadre de référence

Avant d'aller plus loin, il importe de définir la population à l'étude, soit la douance et le trouble du spectre de l'autisme.

La douance

La douance est un phénomène dont la terminologie ainsi que la définition ne trouvent pas consensus. En Amérique du Nord, on utilise le terme « douance » (*giftedness* en anglais) alors que dans les pays francophones de l'Europe, on priviliege plutôt le terme « haut potentiel » (Labouret, 2021). Il existe plusieurs définitions de la douance, dont certaines sont plus restrictives et d'autres plus larges et inclusives. Les définitions restrictives limitent la douance ou le haut potentiel à la manifestation d'une grande intelligence telle que mesurable par des tests de quotient intellectuel (QI). Les définitions plus larges incluent plus de dimensions que les habiletés intellectuelles. Ces définitions plus souples utilisent également des seuils cliniques moins élevés. Elles représentent ainsi mieux l'hétérogénéité au sein de la population douée (Rubenstein *et al.*, 2013). On y retrouve par exemple la définition de Gagné (2023). Selon Gagné (2023), la douance est la possession et l'utilisation d'habiletés naturelles remarquables dans au moins un domaine d'habiletés, à un degré plaçant l'individu parmi au moins le 10 % supérieur comparativement aux pairs du même groupe d'âge. Ces habiletés s'expriment spontanément et ne nécessitent pas d'avoir été préalablement entraînées.

Gagné (2023) propose six domaines d'habiletés naturelles. Quatre de ceux-ci sont reliés aux habiletés mentales, soit les domaines mental, créatif, social et perceptuel. Les deux derniers sont reliés aux habiletés physiques, soit le domaine musculaire et celui du contrôle moteur. Dans le cadre de ce projet, c'est cette définition et ce seuil qui sont retenus.

Le trouble du spectre de l'autisme

Selon l'American Psychiatric Association (APA, 2022), le TSA constitue un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des déficits persistants observés dans des contextes variés et affectant la communication sociale réciproque et les interactions sociales (critère A), ainsi que par un mode restreint et répétitif des intérêts et des activités (critère B).

Le critère A comprend les trois manifestations suivantes :

- 1) Déficits de la réciprocité sociale ou émotionnelle;
- 2) Déficits des comportements de communication non verbaux utilisés au cours des interactions sociales;
- 3) Déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations.

Le critère B comprend au moins deux des manifestations suivantes :

- 1) Caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, de l'utilisation des objets ou du langage;
- 2) Intolérance au changement, adhésion inflexible à des routines ou à des modes comportementaux verbaux ou non verbaux ritualisés;
- 3) Intérêts extrêmement restreints et fixes, anormaux soit dans leur intensité, soit dans leur but;
- 4) Hyper ou hyporéactivité aux stimulations sensorielles ou intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement.

Ces symptômes doivent être présents dès la petite enfance (critère C) et limiter le fonctionnement actuel social, scolaire ou professionnel ou d'autres domaines importants de la vie

ou y retentir de manière cliniquement significative (critère D). Ces perturbations ne doivent pas être mieux expliquées par une déficience intellectuelle ou par un retard global de développement (critère E) (APA, 2022).

Trois niveaux de sévérité sont définis en fonction de l'intensité de l'aide requise par l'individu pour fonctionner, soit de 1, le moins sévère, nécessitant une aide, à 3, le plus sévère, nécessitant une aide très importante. L'intensité de l'aide requise repose sur l'importance des déficits de la communication sociale et des modes comportementaux restreints et répétitifs (APA, 2022).

La prévalence du TSA au Québec en 2022-2023 s'élevait à 2,3 % chez la population d'un à 24 ans, selon l'Institut national de santé publique du Québec (Institut national de santé publique du Québec, 2024). Ils soulignent aussi que trois à quatre fois plus de garçons que de filles présentaient ce trouble. Au Canada, en 2019, c'est environ un enfant âgé de 1 à 17 ans sur 50 qui avait reçu un diagnostic de TSA, soit 2 %, et le diagnostic était quatre fois plus présent chez les garçons que chez les filles (Agence de la santé publique du Canada, 2022).

Les élèves doués ayant un TSA

Il est difficile de dépister les élèves doués ayant un TSA, car un effet de masquage peut se produire (Doobay *et al.*, 2014; Foley-Nicpon *et al.*, 2011). D'abord, si la douance permet à l'élève d'obtenir des bonnes performances qui masquent les difficultés, celui-ci peut simplement être considéré comme doué et son TSA ne sera pas forcément identifié. Si, au contraire, les difficultés sont si importantes qu'elles masquent les aspects de la douance, l'enfant peut être diagnostiqué comme ayant uniquement un TSA et la douance peut ne pas être identifiée, ainsi l'élève ne pourra bénéficier de mesures qui pourraient lui être utiles, comme l'enrichissement (Doobay *et al.*, 2014; Foley-Nicpon *et al.*, 2011). Enfin, si la douance et le TSA se masquent mutuellement, l'élève pourrait fournir une performance dans la moyenne et progresser à travers les exigences scolaires sans démontrer de zones de talent particulier ou de difficultés marquées, ainsi il pourrait n'obtenir aucun des deux diagnostics (Doobay *et al.*, 2014; Foley-Nicpon *et al.*,

2011). De plus, il arrive parfois que des caractéristiques des élèves doués puissent s'apparenter aux caractéristiques d'un élève ayant un TSA, notamment au niveau de leur grand focus sur certains sujets, l'intensité de leurs intérêts spécifiques, leur difficulté à se faire des amis, leurs sensibilités sensorielles et leur développement asynchrone (Gallagher et Gallagher, 2002). Cela complique l'identification adéquate des élèves présentant à la fois une douance identifiée et un diagnostic de TSA. Foley-Nicpon et ses collègues (2011) soulignent qu'il faut éviter la perception qu'une performance impressionnante chez les enfants ayant un TSA est le simple résultat de leur fonctionnement neurologique atypique, plutôt que la possession de réelles habiletés intellectuelles supérieures. Cette perception pathologise les performances intellectuelles de l'enfant au lieu de chercher à les nourrir et les développer.

L'interaction entre la douance et le TSA ne résulte pas simplement en une addition des caractéristiques des deux. Les élèves doués ayant un TSA ont un profil unique, ne fonctionnant ni totalement comme un enfant seulement doué, ni comme ayant seulement un TSA. Quelques recherches se sont attardées aux caractéristiques de ces élèves.

Les comparaisons entre la douance et la double exceptionnalité avec TSA

Assouline *et al.* (2009) ainsi que Doobay *et al.* (2014) ont cherché à comparer les élèves uniquement doués aux élèves doublement exceptionnels ayant un TSA. Assouline *et al.* (2009) ont réalisé une étude de cas sur deux filles de 11 et 12 ans, la première ayant une douance et un TSA et la deuxième ayant seulement une douance. Les deux filles avaient des performances cognitives très similaires, mais différaient grandement sur le plan des comportements sociaux et adaptatifs. Par le biais de mesures sur les plans intellectuel, comportemental et social, il a été observé que la jeune fille doublement exceptionnelle éprouvait de plus grandes difficultés que sa paire douée dans les activités impliquant la mémoire de travail, le balayage visuel, le traitement cognitif ainsi que la dextérité et la motricité fine. Elle avait aussi de plus importantes difficultés sur les plans de la communication fonctionnelle, des habiletés sociales et du retrait.

Doobay *et al.* (2014) ont voulu, pour leur part, brosser le portrait du fonctionnement intellectuel, psychosocial et adaptatif d'élèves doués avec ou sans TSA, afin d'examiner comment le TSA se manifeste au sein de la population douée. Comme dans l'étude précédente, les deux groupes avaient des performances similaires sur le plan du fonctionnement intellectuel, avec un peu plus de difficulté au niveau de la vitesse du traitement cognitif pour les enfants doués avec TSA. Une différence plus marquée s'est manifestée entre les deux groupes sur le plan adaptatif, et ce pour les trois domaines du BASC-2 : communication, habiletés de la vie quotidienne et socialisation. Les enfants doués avec TSA avaient des scores plus bas que ceux sans TSA, bien que ce score reste dans l'intervalle « adéquat » pour la communication et les habiletés de la vie quotidienne, suggérant aussi que les enfants doublement exceptionnels ont un meilleur fonctionnement adaptatif que ce que la littérature démontre pour les enfants uniquement TSA. Selon les auteurs, il est possible que ces enfants, par leurs grandes habiletés intellectuelles, soient capables de compenser pour certains de leurs déficits. Dans le domaine de la socialisation, cependant, la difficulté des enfants doués avec TSA était significativement sous la moyenne. Enfin, les BASC-2 utilisés auprès de ces deux groupes, et complétés par les parents et enseignants des enfants doublement exceptionnels, rapportaient que ceux-ci avaient généralement des scores les mettant plus à risque que leurs pairs sans TSA pour les échelles de l'atypicité, des problèmes d'attention, de la dépression, de l'hyperactivité, du retrait, des activités de la vie quotidienne, de l'adaptabilité et des habiletés sociales. Cependant, le BASC-2 auto-rapporté des enfants ne soulève pas de différence significative entre les deux groupes, avec ou sans TSA. Selon Doobay *et al.* (2014), cela suggère que les enfants doublement exceptionnels n'évaluent pas adéquatement leur fonctionnement psychosocial et leurs comportements, et semblent se percevoir comme fonctionnant au même niveau que leurs pairs n'ayant pas de TSA.

Les interventions recommandées pour les élèves doués ayant un TSA

Reis *et al.* (2014) mettent en évidence le double besoin de ces élèves : accéder à des activités d'enrichissement dans leurs champs de forces et leurs domaines d'intérêt tout en bénéficiant d'interventions pour adresser leurs difficultés. Selon plusieurs chercheurs (Foley-

Nicpon *et al.*, 2011; Reis *et al.*, 2014), les stratégies les plus prometteuses devraient équilibrer le développement du potentiel intellectuel, des centres d'intérêt et des compétences scolaires avec la compensation des défis liés au TSA. Ces experts suggèrent qu'une approche fondée sur les forces pourrait servir de levier pour l'acquisition de stratégies d'adaptation et d'apprentissage ciblant les difficultés de ces élèves. Or, malgré toutes ces considérations théoriques et les opinions des experts sur le sujet, peu de ces stratégies ont fait l'objet d'études empiriques auprès des jeunes élèves doublement exceptionnels, particulièrement ceux présentant un TSA. Il y a actuellement un grand manque de recherche empirique sur les meilleures stratégies pour répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels, surtout ceux présentant un TSA, afin de favoriser leur réussite scolaire (Foley-Nicpon *et al.*, 2011; Reis *et al.*, 2014; Reis *et al.*, 2023). Foley-Nicpon *et al.* (2011) soulignent d'ailleurs le besoin urgent de combler le manque d'interventions validées empiriquement auprès de cette clientèle particulière.

Afin d'explorer l'état de la recherche auprès de cette clientèle, une recension des écrits fut réalisée sur le sujet en octobre 2022 sur les banques de données PsycInfo et ERIC. Les mots-clés utilisés dans les deux bases de données étaient : « gifted* » OR « talented » AND « Autis* » OR « ASD » OR « Asperger* » AND « Intervention* » OR « Program* » OR « Best practices » OR « Strategie* » OR « Service* » OR « Educat* ». Cette recension a mis en évidence quelques études pertinentes, bien que la majorité d'entre elles portent sur l'ensemble des élèves doublement exceptionnels sans se concentrer spécifiquement sur ceux ayant un TSA, ou incluent des participants d'âge varié. Cela démontre donc bien les lacunes importantes en ce qui a trait à la recherche sur les enfants d'âge primaire qui ont à la fois une douance et un TSA.

En effet, une seule étude, celle de Wu *et al.* (2019), a examiné des moyens concrets pour soutenir la réussite et le bien-être scolaire d'enfants doublement exceptionnels avec TSA d'âge primaire aux États-Unis. Par le biais d'entrevues semi-structurées, de questionnaires et d'observation en classe, les chercheurs ont réalisé l'étude de cas de deux garçons doués de 11 ans ayant un TSA. Les résultats ont révélé plusieurs facteurs contribuant à leur réussite et à leur bien-être scolaire : la participation à un programme enrichi pour élèves doués, l'accès à des pairs doués partageant des intérêts similaires (facilitant également leurs relations amicales), la

possibilité d'apprendre à leur rythme, l'accès à des contenus plus complexes dans leurs domaines d'intérêts et l'utilisation de mesures pour compenser leurs difficultés, comme des supports visuels personnalisés (p. ex. : horaire, stratégies d'organisation).

Les autres études recensées concernaient les élèves doublement exceptionnels de tous types confondus ou ne s'intéressaient pas aux enfants d'âge primaire. Willard-Holt *et al.* (2013) ont exploré la perspective des enfants doublement exceptionnels quant aux stratégies d'apprentissage les plus efficaces recommandées dans la littérature. Parmi les 16 participants, âgés de 10 à 23 ans, 5 présentaient un diagnostic de TSA. Les questionnaires et les entrevues ont révélé que certaines stratégies étaient jugées comme particulièrement utiles par les participants : l'apprentissage à leur propre rythme, l'utilisation de leurs forces pour surmonter leurs difficultés, la flexibilité dans les contenus, leur présentation et les façons de réaliser les travaux associés. Néanmoins, la majorité a souligné que l'école ne les avait pas aidés à atteindre leur plein potentiel et qu'ils se sentaient limités par l'offre éducative disponible.

Neumeister *et al.* (2013) ont étudié le rôle des parents dans le succès scolaire de leurs enfants doublement exceptionnels. Parmi les 10 participants allant du primaire à l'université, seulement deux avaient un TSA. Les entrevues menées auprès des parents ont mis en lumière leur rôle déterminant pour favoriser la réussite de leurs enfants : reconnaissance simultanée de la douance et des difficultés, défense des droits de leur enfant ; persévérance pour obtenir des services (n'hésitant pas à recourir à des services externes comme un psychologue ou une école privée pouvant mieux répondre aux besoins de leur enfant). Ces parentsaidaient également leurs enfants à développer une compréhension juste de leur profil unique et leur enseignaient à défendre leurs propres droits.

Quant à l'étude de Reis *et al.* (2023), elle s'est concentrée exclusivement sur une population universitaire américaine. L'analyse des entretiens menés auprès de 40 participants doublement exceptionnels présentant un TSA a mis en évidence plusieurs éléments déterminants dans leur réussite scolaire. Parmi ces facteurs figurent l'engagement dans des activités parascolaires liées à leurs centres d'intérêt, l'intégration à des programmes d'enseignement enrichis, l'accès à des mesures d'enrichissement en classe, l'établissement de relations

significatives avec les enseignants, le développement d'approches compensatoires mobilisant leurs forces comme moteurs d'apprentissage, ainsi que la création de liens constructifs avec des pairs partageant des intérêts communs.

Toutes ces recherches se sont donc peu intéressées à l'école primaire et laissent le contexte du système éducatif québécois complètement inexploré.

Objectifs de l'essai

Ainsi, l'objectif de cet essai empirique qualitatif consiste à documenter les éléments qui favorisent l'inclusion, la réussite et le bien-être scolaire des élèves doublement exceptionnels avec TSA, ainsi que celles y nuisant, selon la perspective d'élèves doués ayant un TSA, de leurs parents, de leurs enseignants et de leurs directions d'école.

Méthode

Échantillon

La méthode d'échantillonnage par convenance fut utilisée pour recruter les participants à l'étude, parmi les élèves ayant été recommandés pour une problématique de douance au centre de services scolaire partenaire. L'échantillon de l'étude originale comportait 24 élèves doués, dont trois présentaient à la fois une douance et un trouble du spectre de l'autisme. Ces trois élèves ont été retenus pour le présent essai. Il s'agit d'un garçon de 10 ans et de deux filles de 6 et 11 ans ($M = 9$, $\bar{E}T = 2,65$), ayant respectivement des QI de 131, 122 et 133. Les trois fréquentaient une classe ordinaire d'écoles de la grande région de Montréal. L'indice de défavorisation des écoles du garçon et de la fille de 11 ans est moyen, alors que l'école de la petite de 6 ans est favorisée. L'échantillon se compose aussi d'un de leurs parents ($n = 3$), de leur enseignante titulaire ($n = 2$) ou éducateur spécialisé ($n = 1$) et de deux directions d'école.

Instrument

L'évaluation des comportements adaptatifs des élèves fut réalisée à l'aide de la version francophone du Canada du BASC-3 (*Système d'évaluation du comportement de l'enfant, 3e édition*, Reynolds et Kamphaus, 2015). Celui-ci permet d'identifier et d'évaluer les difficultés émotionnelles et comportementales chez les enfants et d'obtenir une mesure complète de leurs comportements adaptatifs et problématiques. Les items sont répartis dans différentes échelles évaluant des difficultés intérieurisées ou extérieurisées ($\alpha = 0,77$ à $0,88$). Un score T de 70 et plus à une des échelles indique une difficulté cliniquement significative, un score $\leq 60 < 70$, un risque de difficulté d'adaptation, et un score < 60 aucune difficulté significative.

Entretiens semi-structurés

Des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés auprès des élèves, des enseignants et des directions, et des entretiens téléphoniques ont été réalisés auprès des parents. La durée des entretiens variait de 20 à 90 minutes selon la catégorie de participant. Un guide d'entretien avait préalablement été rédigé pour chacun des groupes de participants, les questions ayant été définies à partir de l'objectif de recherche. Elles visaient à cerner les conditions qui favorisent ou nuisent à l'inclusion et au bien-être scolaire des élèves doués. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Considérations éthiques

La recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (no CER-17-233-07.06) et entériné par le centre de services scolaire partenaire.

Analyse des données

La confidentialité des participants a été assurée lors de la transcription des entrevues par l’attribution d’un code confidentiel pour chacun d’entre eux. Une analyse de contenus a été réalisée à partir des verbatims anonymisés des entretiens individuels, à l’aide du logiciel NVivo 14.23.4 (Qualitative Solution and Research Software [QSRS], 2017). Un système de catégorisation thématique mixte a été utilisé (Miles *et al.*, 2014) puisque certaines catégories ont d’abord été établies en fonction des objectifs de recherche et des modèles théoriques, puis d’autres ont émergé des données à la suite d’une première analyse. Pour renforcer la rigueur de l’analyse, la stratégie d’ami critique a été utilisée. Le processus a donc inclus des sessions de travail collaboratif afin d’analyser conjointement les thèmes. Les propos des participants ont été analysés et découpés en unités de sens préétablis, et des liens ont été faits entre ces unités en leur attribuant des codes représentatifs de leur importance conceptuelle.

Résultats

Neuf grands thèmes ressortent des analyses, soit : 1) le développement du potentiel, 2) le soutien au rendement scolaire, 3) l’intégration sociale, 4) le développement personnel, 5) les caractéristiques des élèves, 6) la relation maître-élève, 7) la relation avec le personnel scolaire, 8) les parents et 9) l’organisation scolaire. Les citations qui représentent le mieux les perceptions des participants ont été sélectionnées pour illustrer les informations présentées. Afin de respecter l’anonymat, un code est utilisé pour identifier les différents participants. Le premier chiffre du code représentera le cas, puis des lettres identifieront soit l’enfant (Ef), le parent (P), l’enseignant ou l’éducateur spécialisé (En) et la direction (D). Par exemple, le parent du deuxième cas sera identifié par le code 2P. Avant d’exposer les résultats ressortant des analyses qualitatives, les informations relatives à chacun des cas seront présentées plus en détail.

La présentation de chacun des cas

Le cas 1 est un garçon de 10 ans qui est en 4^e année du primaire. Le TSA a été identifié avant la douance alors qu'il était en première année. Les résultats du WISC-V révèlent une intelligence globale extrêmement élevée (rang centile [RC] = 98) ainsi qu'un profil hétérogène. Alors que les indices de compréhension verbale (RC = 99) et de mémoire de travail (RC = 98) indiquent des aptitudes extrêmement élevées, l'indice de raisonnement fluide (RC = 94) révèle des aptitudes très élevées, l'indice visuo-spatial (RC = 87) des aptitudes dans la moyenne élevée et l'indice de vitesse de traitement de l'information (RC = 45) des aptitudes dans la moyenne. Les résultats du BASC-3 rempli par le parent et l'enseignante indiquent que l'enfant se situe « à risque » pour les échelles du trouble d'attention, l'anomalie, le retrait, et le trouble de développement social. Pour le parent, l'anxiété et la probabilité d'autisme sont aussi dans l'intervalle « à risque ». Du côté de l'enseignante, ce sont les échelles d'adaptabilité, de leadership, d'habiletés adaptatives et de résilience qui sont aussi dans l'intervalle « à risque ». L'enseignante a aussi fait ressortir l'échelle habiletés sociales comme étant dans l'intervalle « cliniquement significatif ».

Le cas 2 est une fille de 11 ans qui est en 6^e année du primaire. Le TDAH et le TSA ont été détectés avant la douance. Les résultats du WISC-V indiquent une intelligence globale très élevée (RC = 93) et un profil hétérogène. Alors que l'indice visuo-spatial (RC = 99) indique des aptitudes extrêmement élevées, l'indice de compréhension verbale (RC = 96) montre des aptitudes très élevées, l'indice de raisonnement fluide (RC = 89) des aptitudes dans la moyenne élevée, l'indice de mémoire de travail (RC = 42) des aptitudes dans la moyenne et l'indice de vitesse de traitement de l'information (RC = 18) des aptitudes dans la moyenne faible. Les résultats du BASC-3 diffèrent selon les évaluateurs. Selon le parent, l'élève se situe dans l'intervalle « à risque » pour les problèmes d'extériorisation, les problèmes intérieurisés, l'adaptabilité, le leadership, le harcèlement et la résilience et dans l'intervalle « cliniquement significatif » pour l'agressivité, la dépression, le trouble d'attention, l'anomalie, le retrait, les indices de symptômes comportementaux, les habiletés sociales, la communication fonctionnelle, les habiletés adaptatives, le contrôle de la colère, le trouble du développement social, la maîtrise de soi émotionnelle, le fonctionnement exécutif, les émotions négatives, la probabilité de TDAH, la probabilité d'autisme, la probabilité de perturbation émotionnelle, comportementale et la

déficience fonctionnelle. Cependant, selon l'enseignante, elle se situe seulement dans l'intervalle « à risque » pour le retrait, les habiletés sociales, le trouble du développement social et la probabilité d'autisme.

Le cas 3 est une jeune fille de 6 ans qui est en maternelle. Le TSA a été identifié avant la douance. Les résultats du WISC-V indiquent une intelligence globale extrêmement élevée (RC = 99) et un profil hétérogène. Alors que l'indice visuo-spatial (RC = 99) indique des aptitudes extrêmement élevées, les indices de compréhension verbale (RC = 95), de raisonnement fluide (RC = 97) et de mémoire de travail (RC = 93) montrent des aptitudes très élevées et l'indice de vitesse de traitement de l'information (RC = 70) des aptitudes dans la moyenne. Les résultats du BASC-3 diffèrent selon les évaluateurs. Selon le parent, l'enfant se situe « à risque » pour l'hyperactivité, l'anomalie, l'indice de symptômes comportementaux, l'adaptabilité et le trouble de développement social et présente des difficultés cliniquement significatives pour l'anxiété, le retrait et de la probabilité d'autisme. Selon l'éducateur, elle ne se situe à risque que pour les habiletés sociales.

Le développement du potentiel

Le développement du potentiel renvoie aux mesures permettant aux élèves d'exercer leurs habiletés et de progresser à leur rythme d'apprentissage accéléré. L'apprentissage par projets semble un bon moyen de stimuler l'intérêt de ces enfants et de favoriser leur intégration et bien-être scolaire, selon les trois parents, une enseignante et une direction, comme le nomme bien 2P : « C'est sûr que quand c'est en projet, ça va mieux que quand c'est une structure plus rigide ». Il en est de même de la possibilité de réaliser d'autres activités d'intérêt personnel lorsque les tâches demandées sont terminées :

Pis là, il a eu un déclic où il a compris : « Ah, quand je peux finir la tâche que madame X me donne, ben je peux, après ça, aller à l'ordinateur. ». Ça a comme tout changé. Il est plus attentif et à son affaire. Il fait le travail. Après ça, il sait qu'il a droit à son ordinateur. (1En)

L'enfant 1Ef corrobore : « La seule chose, c'était la motivation et la maîtresse l'a réglée en m'accordant l'ordinateur chaque fois que je complète un travail qu'elle a choisi ».

Les processus d'apprentissage plus intéressants, comme les défis et les quiz, sont particulièrement appréciés de 2Ef, et mentionnés aussi par 3P. Pour 1Ef, c'est l'utilisation des technologies, des applications et de l'ordinateur pour réaliser les apprentissages qu'il trouve stimulant et en lien avec ses intérêts. Certaines mesures de différenciation pédagogique utilisées pour respecter davantage le rythme d'apprentissage de l'élève peuvent aussi être un élément favorable selon 3P et 1En, qui nomme par exemple que : « pour la dictée, puisqu'il avait tout le temps tout bon, il a été exempté de la dictée ». 3P, 3En et 3D soulignent aussi l'importance d'offrir de l'enrichissement à l'élève. Ils ont mis en place des périodes d'accompagnement avec un TES pour retirer 3Ef des moments ennuyants de routine de la maternelle pour lui permettre de réaliser des activités respectant davantage ses capacités d'apprentissage. 3En nomme que : « Tout dernièrement, on a commencé à l'intégrer dans les premières années, elle a même eu la chance de vivre une expérience de science en première année. » 1Ef a lui aussi eu la possibilité d'aller faire quelques cours de science avec les élèves de 6^e année, alors qu'il est seulement en 4^e. Il a trouvé cela très enrichissant et stimulant, et 1P, 1En et 1D peuvent aussi en témoigner. 1En souligne que : « Quand il revenait, il m'en parlait vraiment avec des étoiles dans les yeux ». La possibilité de participer à des projets d'enrichissement offert par le centre de services scolaire apparaît aussi comme une façon de stimuler les élèves lorsque l'école n'offre pas de telles possibilités d'enrichissement.

Cependant, tous les enfants, leurs parents ainsi que deux enseignants et une direction d'école ont nommé que lorsque les contenus présentés en classe étaient trop faciles pour les élèves et qu'ils étaient déjà maîtrisés, ils entraînaient beaucoup d'ennui en classe, comme l'indique ici 3P : « Elle trouve le temps long honnêtement. Elle trouve que ce n'est pas stimulant ». Les parents rapportent que leur rythme d'apprentissage n'est pas respecté et qu'ils se trouvent ralentis par le reste de la classe, ce qui devient frustrant pour les élèves, comme le souligne 1P : « Parce qu'il est sur une lancée et il ne faut pas qu'il soit retardé, parce qu'il devient frustré. Il n'aime pas ça. Il n'aime pas qu'on l'arrête dans son élan. Il veut apprendre ». Les trois parents

déplorent aussi le peu de mesures d'enrichissement mises en place en classe. Selon 3P : « il y a zéro enrichissement qui est fait en classe par le prof ». 2P souligne aussi que 2Ef n'a eu accès à aucun projet spécial ou personnel qui pourrait l'amener plus loin dans ses apprentissages ou lui permettre d'explorer des sujets d'intérêt personnel. Un certain manque de souplesse dans les processus d'apprentissage, dans les modalités des tâches ou dans les productions escomptées apparaît aussi délétère. 2Ef nomme par exemple que « il y a des projets que j'aime mieux faire toute seule, mais il y en a que j'aimerais mieux faire en équipe » et ce serait facilitant pour elle d'avoir un peu plus de choix à ce niveau. 3P souligne pour sa part que :

S'il faut résoudre une équation mathématique, 3Ef c'est le genre de truc qu'elle va faire dans sa tête, mais si tu lui dis que non seulement il faut qu'elle marque son travail puis qu'elle arrive au raisonnement d'une façon déterminée qui a été choisie par le prof, bonne chance ça va être long longtemps.

Enfin, 1Ef et 2Ef soulignent le manque d'opportunités d'enrichissement offertes à l'école : « Parfois dans certaines écoles privées, il y a des cours d'informatique, de robotique, de coding. Ces choses-là qui sont plus avancées et qui se donnent dans les écoles privées, c'est ça qui manque, je pense ».

Le soutien au rendement scolaire

Parmi les facteurs qui favorisent, on retrouve le fait que les enfants ont tous une attitude assez positive envers l'école, selon deux parents et trois enseignants. De plus, les trois élèves ont eu droit à un peu d'aide pour compenser certaines difficultés. Selon 1D, une TES accompagne 1Ef lors des conflits pour l'aider à décortiquer ce qu'il s'est passé et se mettre à la place de l'autre. 2P mentionne, en lien avec le TDAH de 2Ef, que : « Je me suis entendue avec son enseignante pour m'assurer qu'elle puisse utiliser des coquilles, qu'elle ait du temps supplémentaire au besoin ». 3P et 3D parlent de leur côté d'objets lourds fournis à 3Ef pour l'aider à se calmer, se concentrer et rester assise en classe. Elle a aussi un plan d'intervention pour travailler l'anxiété et les habiletés sociales. Enfin, 2Ef rapporte apprécier les stratégies d'apprentissage enseignées par 2En :

Il y en a des plus amusants. Comme il y en avait un que c'était des techniques pour mieux comprendre ton texte. Dans le fond, on avait comme lu un livre, pis à chaque page on devait prédire ce qui allait arriver.

Pour ce qui est des facteurs nuisant à l'intégration et au bien-être scolaire, on retrouve les difficultés au niveau de l'engagement scolaire et de la motivation. Il est mentionné que cela peut être un enjeu pour les trois élèves. 3P nomme que « C'est une enfant qui trouve ça plate. Elle ne veut pas se lever le matin. Elle ne veut pas y aller ». 1En rapporte aussi que : « Je le sens un peu démotivé. Oui, il fait le travail, je pense pour me faire plaisir. Mais je sens que ça ne l'intéresse pas nécessairement ». Le plus gros problème cependant, rapporté par presque tous les participants, est le manque de mesures de compensation pour les déficits et les difficultés. Les plans d'intervention, lorsqu'il y en a un, ne ciblent pas toujours les bons besoins ou bien, comme l'explique 1P : « Au début, on en parle. Après, l'école suit son cours ». Les parents trouvent que peu de choses sont concrètement mises en place pour leur enfant. 1P continue en disant que : « Il n'y a rien de particulier qui a été fait pour lui ». 2P déplore de son côté que : « L'école n'a pas pu prioriser son cas, donc il n'y a pas de plan d'intervention du tout ». Bien qu'ils aient fait des démarches auprès d'une psychologue au privé et que celle-ci avait des recommandations pour l'école, 2P nomme que l'école a refusé sous prétexte que : « Ce n'était pas un cas prioritaire ».

L'intégration sociale

Sur le plan de l'intégration sociale, 1Ef, 1P et 1D mentionnent qu'il est aidant pour l'élève d'avoir la possibilité de partager des intérêts et d'échanger avec d'autres élèves. Il arrive souvent que ces élèves en question soient plus vieux, comme l'explique 1P :

J'ai l'impression qu'il est plus à l'aise avec les enfants plus vieux parce qu'ils sont plus matures. Quand il parle avec des enfants plus âgés, il a parfois un sujet en commun ou bien un comportement un peu plus adulte.

Un autre facteur favorisant rapporté par plusieurs participants est le fait que 1Ef et 3Ef entretiennent des relations généralement positives avec leurs camarades de classe à l'école et ils apparaissent relativement bien intégrés socialement. Ils se disent eux-mêmes satisfaits de la relation avec leurs camarades. Comme l'illustre 3P : « [3Ef] est bien intégrée au groupe et

appréciée. Elle arrive à l'école et elle a genre huit enfants qui courent après pour lui dire bonjour le matin ». 2En nomme que les relations que 2Ef a sont positives, même si « il n'y en a vraiment pas beaucoup ». De plus, pour 1Ef et 3Ef, des moyens ont été mis en place pour leur enseigner certaines habiletés sociales et les aider dans leurs relations avec les pairs, chose qui a été un facteur favorisant pour eux. 3P nomme que :

Aussi au niveau du TES c'est la même chose au niveau de la résolution de problème et comment approcher les enfants pour faire des demandes ce qui, jusqu'à tout récemment était très difficile, mais depuis six mois je vois vraiment une grosse transformation par rapport à ça.

3En et 3D font aussi mention des habiletés de leadership de 3Ef, qui se trouve à être un facteur positif dans ses relations sociales : « « Je vois un petit leader positif sur la cour, diriger les autres sur le terrain, dans des activités non structurées, ça je le vois, c'est positif ». Enfin, un dernier facteur favorisant pour 1Ef serait le fait qu'il ne semble pas souffrir de sa situation sociale malgré qu'il ait peu d'amis et que l'enseignante rapporte qu'il vit des conflits. C'est une sorte d'indifférence dont 1En donne un exemple : « Quand on fait un travail en équipe, ça va. Il peut être choisi, comme il peut ne pas être choisi, mais s'il n'est pas choisi, ça ne lui dérange pas ».

Pour les facteurs qui nuisent à l'intégration et au bien-être scolaire, les trois enfants ainsi que 1P, 1En et 3P mentionnent qu'ils ont peu d'intérêts en commun avec les pairs de leur âge, une sorte de désintérêt mutuel, voire un agacement envers les pairs du même âge ou plus vieux. 1P nomme que : « Les enfants de son âge, il les voit comme insignifiants parce qu'ils ne pensent qu'à jouer ou à faire toutes sortes de choses qui ne sont pas intellectuelles ». 2Ef explique pour sa part que : « Les filles de mon âge, des fois, c'est comme moins le genre de personnes que j'aime jouer avec. Elles aiment des trucs que j'aime moins ». Des lacunes présentes au niveau social peuvent nuire aux relations chez 1Ef et 3Ef, selon leurs parents et enseignants. Cela peut se traduire par de la difficulté à s'ouvrir aux autres, à entrer en relation et à s'intégrer, à communiquer et à bien se faire comprendre. Par exemple, selon 1En, 1Ef manque de réciprocité dans les échanges avec les pairs, il cherche constamment à parler de ses sujets d'intérêt restreints sans écouter et s'intéresser à l'autre en retour. 1P nomme que : « Parfois, il s'impose, il veut montrer qu'il connaît des choses que les autres ne savent pas. Quand il s'accapare une activité, il

a du mal à partager. Ça veut dire qu'il a du mal à donner du temps à l'autre. » 1Ef a aussi du mal à prendre conscience de ses comportements qui nuisent à son intégration sociale. Il mentionne ne pas être souvent impliqué dans les conflits et qu'il n'est presque jamais le coupable, or il a une mesure à son plan d'intervention visant la gestion de la frustration et la résolution de conflits avec l'éducatrice spécialisée. La direction mentionne que :

La façon dont il interprète la même réalité va faire qu'il n'est pas autonome pour régler un conflit parce qu'il va vraiment croire que lui n'est pas dans le tort et que l'autre n'a pas raison. Il n'a pas l'ouverture pour écouter l'autre.

Ces perceptions sociales parfois erronées sont aussi un problème chez 3Ef. Son parent explique que cela lui fait vivre beaucoup d'anxiété :

La réalité sociale puis la perception sociale qu'elle a de la situation sont différentes. Donc au niveau social, moi je pense que ça va vraiment bien parce qu'elle est bien intégrée au groupe et appréciée. Elle arrive à l'école et elle a genre huit enfants qui courrent après pour lui dire bonjour le matin, mais ce que les gens ne voient pas, c'est que dans l'auto, cinq minutes avant, elle est super stressée parce qu'elle n'a pas d'amis et elle ne sait pas avec qui elle va jouer à la récré.

Un autre facteur nuisible est que 1Ef et 2Ef ont peu d'amis à l'école et ont aussi de la difficulté à s'en faire. Pour 2Ef, cela va même plus loin. Elle vit du rejet et de l'intimidation à l'école, certaines filles se sont mises contre elle et la mettent à l'écart et 2Ef ne sait pas comment bien naviguer cette situation. D'un autre côté, 1Ef et 3Ef éprouvent parfois le besoin de se retirer eux-mêmes des situations sociales. 3Ef devient surchargée lorsqu'il y a trop de monde en même temps et a besoin de se retirer. 1Ef a parfois simplement envie d'être seul pour penser à ses sujets d'intérêt, être dans son monde à lui. Ce retrait est aussi parfois en réponse à ses difficultés à s'intégrer aux autres. Le parent explique que :

Par exemple, les enfants autour de lui crient, rient, parlent, etc., lui a du mal à entrer dans leur monde, dans leur conversation, dans leur comportement. Pour contrer cette incapacité-là, il se retire sur lui-même parce qu'il n'arrive pas à se comporter d'une manière normale.

Enfin, un dernier facteur est mentionné par 1En, qui mentionne que 1Ef peut parfois créer du ressentiment chez les pairs lorsqu'il utilise des mots ou des explications compliquées que les autres ne comprennent pas toujours. Les pairs ont donc parfois des réactions négatives à son

égard : « Ils vont faire (son de soupir). Ils ne vont pas faire des mauvais commentaires, mais juste qu'on entend des réactions ».

Le développement personnel

Le développement personnel concerne les facteurs ou les mesures permettant de développer un concept de soi réaliste et une estime de soi positive. Parmi les facteurs de protection, on retrouve chez les trois enfants une estime de soi tout de même positive et des attitudes positives envers soi, chose mentionnée par les trois parents et les trois enseignants. De plus, les trois enfants semblent éprouver un sentiment de satisfaction personnelle concernant leurs réalisations. 1Ef et 2Ef nomment être fiers de leurs résultats scolaires. 1Ef semble bien comprendre les causes de ses réussites et de ses échecs, ce qui peut lui permettre de s'ajuster les prochaines fois pour obtenir de meilleurs résultats. Il explique que :

En fait, il y a beaucoup d'examens dont je suis satisfait, puis les autres, je ne suis pas vraiment satisfait parce que c'est peut-être, comme je vous l'ai dit, des erreurs d'inattention ou de calculs ou par exemple de compréhension. Par exemple, je crois que j'ai compris la chose, mais en réalité, je ne l'ai pas comprise.

3P nomme que 3Ef a une bonne connaissance et compréhension personnelle : « Je pense qu'elle est très terre-à-terre en termes de forces, faiblesses. Elle sait quand elle réussit quelque chose facilement, mais en même temps il y a certaines choses que c'est difficile puis elle le dit ». Les parents travaillent aussi avec 3Ef en lien avec la persévérance. Ils l'encouragent à se concentrer sur le chemin parcouru et sur les efforts à mettre en lui disant « de ne pas abandonner, de se donner le droit à l'erreur ». Ils misent aussi beaucoup plus sur l'effort que sur le résultat, ce qui fonctionne bien avec l'enfant. Le parent explique que :

Avec elle on essaie beaucoup de voir écoutes tu as travaillé fort, tu as fait tout ce que tu pouvais bien écoutes, c'est super. Si tu réussis, tu réussis et si tu échoues c'est correct. Tu n'es pas rendue là, ce n'est pas grave, on va continuer à travailler.

Ils accompagnent aussi 3Ef dans la résolution de problèmes et la recherche de solutions en lui montrant notamment comment se retirer du problème et découper celui-ci « en plus petits morceaux pour qu'il soit plus digeste », selon leurs dires.

Parmi les facteurs qui nuisent, on retrouve chez 1Ef une satisfaction personnelle qui vient beaucoup du fait de faire plaisir aux autres. 1P et 1En nomment que : « Il cherche beaucoup à ce qu'on soit fier de lui dans ce qu'il fait. Il fera l'effort nécessaire s'il sait qu'on va être fier de lui ». Une bonne partie de sa motivation vient donc de facteurs extrinsèques et non pas d'une réelle autodétermination. De plus, 1Ef a parfois la croyance erronée que la réussite scolaire, c'est « avoir toujours de très bonnes notes. Très bien comprendre les matières. Aussi, être quand même bon », ce qui peut lui faire vivre des émotions négatives s'il ne parvient pas toujours à atteindre ses idéaux. Dans le même ordre d'idée, 3P et 3En mentionnent que 3Ef est très perfectionniste et que : « Elle veut bien faire le travail pis je pense que ça peut même la nuire à un certain moment, on voit qu'a tombe un peu anxieuse s'il a quelque chose qui va moins bien pis que ça fonctionne pas ». 1P et 3P disent aussi qu'il peut être difficile pour leur enfant de surmonter les difficultés et les deux insistent sur le fait que c'est plus difficile lorsque la difficulté est hors du champ de compétence ou des intérêts de l'enfant. 2P explique que :

Si la difficulté est dans le domaine qui l'intéresse, il n'y a pas de problèmes. Mais si elle est dans un domaine qui est extérieur à son monde à lui, il bloque. C'est très dur de lui expliquer ou de l'intéresser à passer au travers.

3P aussi nomme que : « Puis, par contre, une chose qui est à l'extérieur de sa zone de compétence, là elle va... elle n'est pas capable, elle va bloquer complètement ». 1Ef et 3Ef rencontrent aussi des difficultés au niveau de l'autorégulation émotionnelle. 1Ef peut vivre beaucoup de frustration lorsqu'il ne parvient pas à bien se faire comprendre des autres enfants.

1En raconte que face à une telle situation :

Donc il y avait une frustration et il était vraiment fâché. Il ne démodrait pas de ça, donc c'est vraiment une réaction inhabituelle parce que d'habitude les enfants sont capables d'avoir un certain contrôle, mais lui c'était vraiment... il avait perdu le contrôle là. Il était vraiment fâché.

Pour 3Ef, les difficultés d'autorégulation se manifestent davantage par l'anxiété, notamment l'anxiété de performance, tel que mentionné plus haut. Enfin, un dernier facteur concerne 2Ef. 2En mentionne que l'enfant est très peu démonstrative, et peut rester impassible face à des réussites aussi bien que des échecs. Il devient difficile pour l'enseignante de savoir ce que 2Ef

ressent et ce qu'il se passe dans sa tête, puisqu'elle ne démontre pas grand-chose et ne revendique rien.

Les caractéristiques de l'élève

Un élément favorisant leur intégration et leur bien-être et réussite scolaire est le fait que les trois enfants sont décrits par leurs enseignants comme ayant de belles capacités adaptatives, comme étant des enfants autonomes et matures. Cependant, cela peut parfois leur nuire, car leurs capacités adaptatives sont suffisamment bonnes pour que les adultes ne voient plus trop ressortir les traits du TSA et ne leur offrent donc pas toujours le soutien approprié. 3En le nomme très bien : « 3Ef j'ai, personnellement j'ai des, j'ai de la misère à voir un enfant autiste. Ou c'est un autiste qui est très fonctionnel ».

Plusieurs autres éléments peuvent venir nuire à ces élèves. 1P et 3P rapportent que leurs enfants ont de la difficulté avec l'imprévisibilité et la nouveauté, avec les choses ou les personnes peu familières. 1P explique que : « Les changements brusques sont très durs à surmonter. Il faut le rassurer, lui expliquer, etc. Après, il pourrait éventuellement passer au travers ». De même, ils expliquent que leurs enfants peuvent vivre de la frustration lorsqu'ils ne sont pas stimulés intellectuellement à la hauteur de leurs capacités et de leur rythme d'apprentissage. 1En, 3En et 3D soulignent aussi la présence de rigidités chez ces deux élèves. 1En donne comme exemple : « Il est entêté dans le sens où quand je lui propose une autre façon de faire, il est quand même rigide. Il est entêté, il aime sa façon et il va continuer comme ça ». De plus, 3En nomme un facteur qui peut nuire à 3Ef : « Je pense qu'elle est très sensible aux commentaires des gens. Elle prend, souvent pris les choses au premier degré ». 2Ef et 3Ef ont aussi le besoin de comprendre le pourquoi derrière les règles, qu'on leur explique l'objectif derrière ce qu'elles doivent faire pour ensuite y adhérer. 2P raconte que : « Elle n'a pas une facilité à suivre l'autorité de façon aveugle, mais quand elle comprend l'idée, elle va plus facilement suivre le pas ». De plus, 2P et 3P expliquent que l'école est très drainante pour leurs filles, qui doivent fournir de grands efforts pour s'adapter et fonctionner « normalement ». 3P explique que : « c'est une enfant qui donne énormément durant la journée pour être neurotypique si on veut ». Enfin, 2Ef est une enfant qui

est décrite par 2En comme étant très discrète et qui parle très peu : « Elle démontre très peu d'émotions, donc c'est dur de voir de l'enthousiasme ». Cet élément peut nuire en contexte social avec les pairs à l'école. Enfin, davantage en lien avec son TDAH, 2Ef peut avoir de la difficulté à se concentrer à l'école, surtout si elle oublie de prendre sa médication. Selon 2En : « Ça lui arrive de se désorganiser et d'oublier des travaux de temps en temps ».

La relation maître-élève

Les trois enfants ainsi que 1P, 2P et 2En mentionnent que la relation entretenue avec l'enseignante est positive, ce qui est un facteur qui favorise l'intégration et le bien-être scolaire. 1Ef et 2Ef soulignent que ce qui contribue à cette bonne relation sont généralement les attitudes positives des enseignantes, le fait qu'elles soient gentilles, douces et patientes, ou encore qu'elles aient un bon sens de l'humour. Un autre facteur aidant est la reconnaissance de la douance par 1En et 3En.

En revanche, le manque de flexibilité de l'enseignant nuit à l'adaptation des élèves. Par exemple, 1P et 1En nomment que c'est principalement en lien avec le fait que 1Ef fait beaucoup de calcul mental et ne laisse pas toujours de traces de sa démarche ou alors suit sa propre méthode à lui, alors que l'enseignante insiste pour qu'il suive les méthodes qu'elle enseigne. Elle ne se montre pas flexible sur la façon dont il doit démontrer les apprentissages réalisés et n'adapte pas ses critères d'évaluation en comprenant qu'il maîtrise très bien le contenu, ainsi 1Ef obtient de moins bons résultats. 1En nomme que :

Sinon, en sciences, il est très bon, mais encore là, je trouve que ça ne se reflète pas dans ses résultats parce qu'il ne fait pas nécessairement tout ce que je demande.
J'imagine qu'il ne voit peut-être pas la nécessité, je ne sais pas pourquoi, mais...

Il en est de même de 3P qui dénonce le très grand manque de flexibilité de l'enseignant qui refuse d'adapter ses méthodes en classe, même lorsque la direction propose elle-même des adaptations. Le parent le trouve donc très rigide et donne l'exemple suivant :

Depuis l'entrée dans le dossier de la conseillère pédagogique à la commission scolaire, il y a eu des cahiers qui ont été offerts à 3Ef en classe, mais avec beaucoup de réserve puis

avec beaucoup de contrôle. Le prof a mis des paramètres d'utilisation tellement restrictifs que 3Ef a perdu intérêt, ce qui est dommage, car elle aimait vraiment, vraiment ça.

Un autre exemple serait au niveau des périodes avec le TES ou encore en classe de première année, que l'école souhaitait offrir à 3Ef. L'enseignant a, selon le parent, « refusé de donner des plages horaires qui étaient compatibles avec ça » et le seul moment qu'il a alloué était le moment de routine du matin. Lorsque questionné sur ce qui nuit le plus à l'inclusion scolaire de son enfant, le parent est catégorique : « : Je dirais que c'est la réceptivité auprès du prof en toute honnêteté ». Un autre facteur qui peut nuire selon 2Ef et 3Ef sont les attitudes plus négatives des enseignants, comme le fait de crier ou de se fâcher rapidement. Enfin, la non-reconnaissance de la douance par 2En est aussi un facteur nuisant à l'intégration scolaire de 2Ef.

La relation avec le personnel scolaire

Un facteur positif mentionné par 1P, 1En, 3P et 3En est la relation positive qu'entretiennent les deux élèves avec un ou une TES qui les comprend, les aide et leur offre un soutien et de l'accompagnement. 1P nomme que :

Ce qui a aidé beaucoup, c'est la présence d'une éducatrice. Avec elle, il était très attaché et elle savait comment se comporter avec lui. Elle a vu son dossier. Elle l'a rassuré et à partir de là, il a commencé à être très à l'aise en classe

Les parents

Parmi les facteurs facilitants, on retrouve d'abord une bonne collaboration des parents avec l'enseignante, comme le mentionnent 1En, 2P et 2En. Pour leur part, 3En et 3D parlent de la bonne collaboration des parents avec les autres membres du personnel scolaire comme les éducateurs spécialisés et la direction. 3D explique d'ailleurs que 3P ne se gêne pas pour dire à l'école ce qu'elle pense, mais qu'elle reste ouverte à la collaboration. Cela permet donc de s'entendre sur des choses à mettre en place pour 3Ef :

Moi j'ai une belle collaboration, une bonne entente. Elle ne se gêne pas pour me dire des choses. Au fur et à mesure qu'il y a eu des irritants où il y a eu quoi que ce soit, on a

toujours discuté ensemble, j'ai toujours reçu ce qu'elle avait et j'ai toujours essayé de voir avec ça qu'est ce qu'on pouvait replacer, comment on pouvait mobiliser des ressources.

Un autre élément très favorisant mentionné par 2P, 3P, 3En et 3D est d'avoir des parents qui défendent les droits et les besoins de leur enfant auprès de l'école. 2P explique qu'ils ont communiqué à plusieurs reprises avec l'enseignante pour s'assurer que des mesures seraient mises en place pour répondre aux besoins de 2Ef. Il explique notamment que : « Je me suis entendue avec son enseignante pour m'assurer qu'elle puisse utiliser des coquilles, qu'elle ait du temps supplémentaire au besoin ». 3P est pour sa part allé discuter à plusieurs reprises avec l'enseignant ou avec la direction pour revendiquer que des choses soient mises en place pour leur enfant. 3D reconnaît que les parents de 3Ef ont plusieurs exigences envers l'école, mais nomme que « En même temps ses exigences je les comprends, dans le sens que quand elle sent, qu'elle perçoit qu'on limite son enfant pis qu'on va pas plus loin que qu'est-ce qu'elle a besoin, elle réagit ». Enfin, un dernier facteur aidant est l'attitude positive des parents envers l'école. 2P nomme à ce sujet : « le fait qu'on lui ait transmis les valeurs que l'école, c'est important ».

Or, parmi les facteurs nuisant à l'intégration, on retrouve d'abord, selon 2P, 3P et 3En, une collaboration difficile avec l'école et les enseignants. Dans le cas de 2P, il y a un bris au niveau de la collaboration entre les parents et l'école, puisque celle-ci considère que l'enfant n'est pas un cas suffisamment prioritaire pour mettre en place les mesures recommandées. Les parents ont donc des attitudes plus négatives face à l'école en lien avec ce frein, nommant entre autres leur désapprobation face au fait que « La psychologue voulait qu'elle ait un ordinateur, mais l'école n'a pas voulu. Ce n'était pas un cas prioritaire ». 3P déplore que l'enseignant n'était pas réceptif lorsqu'ils essayaient de communiquer et s'entendre avec lui : « Il exigeait qu'on fasse des devoirs à la maison, mais c'est l'enfer, j'ai essayé genre quatre fois d'expliquer la situation au prof, c'était un refus total et global ». Le parent conclut donc que « On a terminé avec un gros zéro de la part de son prof, par contre l'école nous supportait dans tout ça ». 3En réalise lui aussi que la collaboration est difficile entre le parent et l'enseignant, mentionnant à ce sujet que « Je pense qu'il y a eu certaines petites frictions ou des malentendus ». Les parents de 1Ef pensent que l'école ne peut pas en faire plus et cette résignation de leur part fait en sorte qu'il y a peu de défense des droits de leur enfant auprès de l'école. Ce ne sont pas des parents revendicateurs qui

vont avoir de grandes attentes supplémentaires envers l'école et la direction, qui dit que : « C'est nous qui avons proposé à la mère de faire un changement de classe. La mère ne demandait rien de plus dans le fond ». 1D nomme aussi qu'il y a peu de reconnaissance et d'acceptation du trouble du côté des parents de 1Ef : « Une fois, il y a eu une enseignante qui a eu la maladresse de nommer que son garçon avait un TSA. Elle est arrivée ici en catastrophe : "Je ne veux jamais que vous disiez ça à mon fils. J'espère que ça va partir un jour ". Donc, c'est un parent pour moi, qui est un peu dans le déni à ce niveau-là ». Ceux-ci refusent qu'on en parle, ainsi il devient difficile pour l'école de mettre des choses en place pour pallier les difficultés liées au trouble. Cela nuit aussi à la collaboration entre l'école, l'enseignante et les parents.

L'organisation scolaire

L'organisation scolaire comprend les ressources matérielles et humaines disponibles ainsi que l'organisation physique des lieux et les opportunités d'enrichissement offertes qui contribuent à l'intégration scolaire des élèves. Au niveau des ressources matérielles disponibles, 1En mentionne la chance d'avoir un ordinateur dans sa classe : « C'est suite au projet Minecraft. Ils ne sont pas venus encore le chercher, donc tant mieux, parce que je peux en profiter pour lui laisser ». 1Ef peut donc l'utiliser pour des projets personnels, ce qu'il apprécie grandement. Cependant, l'organisation scolaire des écoles par cycle est rapportée comme un facteur pouvant rendre plus difficile les opportunités d'accélération scolaire par matière ou le pairage avec des élèves plus vieux pour des projets d'enrichissement. Par exemple, l'école fréquentée par 1Ef était divisée en deux bâtiments, complexifiant ainsi la tâche puisqu'il fallait que quelqu'un amène 1Ef à l'autre édifice où se trouvent les 6^e année pour un projet de science. C'était la TES qui s'occupait de l'accompagner dans les déplacements, mais elle n'était pas toujours disponible. Pour ce qui est des parents de 1Ef, ils ont peu d'attitudes positives face à l'organisation scolaire. Ils voient bien que ce qui est mis en place pour leur enfant n'est pas idéal ou suffisant. Or, ils ont l'impression que c'est le système scolaire qui est fait ainsi et qu'il y a peu de choses qu'ils peuvent faire pour changer ça. 1P nomme : « La rigidité du système public, elle est là. On accepte, mais il n'y a pas cette souplesse, cette flexibilité de modifier l'environnement scolaire

pour accueillir ce genre d'élèves ». Ils ont l'impression qu'ils ne trouveraient d'ailleurs pas mieux ailleurs, mentionnant que « ça doit pas mal être la même chose partout... il y a un système, c'est correct ».

Discussion

Cet essai avait pour objectif de documenter les facteurs favorisant ou entravant l'intégration et le bien-être scolaire des enfants doués ayant un TSA, en s'appuyant sur les perspectives multiples des enfants eux-mêmes, de leurs parents, de leurs enseignants et des directions d'école. Malgré les différences individuelles observées chez les trois enfants étudiés, plusieurs éléments se sont révélés favorables ou nuisibles pour tous. Il apparaît pertinent de mettre en lumière ces facteurs communs, dont l'impact sur l'intégration et le bien-être scolaire de ces enfants s'avère significatif.

Le masquage

Dans les trois cas, l'effet de masquage nuit à une réponse globale à leurs besoins éducatifs. Dans un des cas (2Ef), la douance et le TSA semblent se masquer mutuellement, ce qui fait qu'elle n'obtient ni de réponses liées à l'autisme comme il s'agit d'une enfant très tranquille et discrète selon l'enseignante, ni de réponses liées à la douance, comme ses résultats scolaires sont dans la moyenne et qu'elle ne manifeste pas à son enseignante ses besoins concernant l'ennui en classe. Son enseignante ne percevait d'ailleurs aucune manifestation de douance. C'est une évaluation intellectuelle réalisée à la demande des parents qui a identifié une douance, sans celle-ci son potentiel serait resté masqué. Dans les deux autres cas, c'est le potentiel intellectuel des élèves qui masque l'autisme : bien que ces derniers aient reçu des réponses appropriées pour soutenir le développement de leur potentiel, ils ont reçu peu de soutien sur le plan de leur intégration sociale et de leur développement personnel.

C'est pour ces raisons que Foley-Nicpon *et al.* (2011) insistent sur l'importance d'une évaluation complète et multidisciplinaire qui permettrait de brosser le portrait juste des forces et des défis de ces élèves et éviter que l'on échappe l'un ou l'autre des diagnostics et que l'on

réponde de façon incomplète à leurs besoins. De meilleures connaissances de la double-exceptionnalité et des interactions possibles entre les deux diagnostics par les divers acteurs du milieu scolaire pourrait être facilitant dans l'identification adéquate de ce type de profil. Aussi, comme Reis *et al.* (2023) le soulignent, il ne faudrait pas négliger d'adresser les difficultés d'adaptation toujours présentes, bien que parfois peu apparentes.

Les mesures de différenciation pédagogiques

Les enfants interrogés ont fait l'objet de peu de mesures de différenciation pédagogiques, ce qui a entraîné une forme de désengagement en classe. Les trois élèves rapportent particulièrement des contenus présentés en classe comme trop faciles, déjà maîtrisés et ennuyeux. Lorsqu'un des élèves a pu profiter d'une accélération par matière, il a particulièrement aimé son expérience. Comme l'indiquent les résultats de l'étude de Reis *et al.* (2023), participer à des cours plus avancés et plus difficiles est stimulant pour les élèves et leur permet de développer une certaine rigueur, de développer des stratégies d'apprentissage et de les appliquer des stratégies d'autorégulation, toutes des compétences utiles pour la réussite scolaire. Il apparaît donc effectivement nuisible de ne pas avoir accès à des contenus plus complexes ni à de l'enrichissement.

Les trois enfants ont mentionné aimer apprendre par projets, d'autant plus lorsque ceux-ci étaient en lien avec leurs intérêts. Selon les résultats de l'étude de Reis *et al.* (2023), en plus de répondre à une préférence d'apprentissage des élèves, lorsque ceux-ci sont menés en petits groupes et basés sur leurs intérêts, les élèves ont également l'opportunité de s'y faire des amis partageant les mêmes intérêts. Les projets personnels constituent d'excellentes opportunités pour transformer les difficultés en forces. Dans cette perspective, il est judicieux d'utiliser les intérêts restreints comme leviers d'intervention, comme l'illustre le cas de 1Ef qui pouvait programmer sur ordinateur après avoir terminé ses travaux. Cette approche s'avère souvent plus efficace que de chercher systématiquement à élargir le champ d'intérêt de ces enfants. Selon Reis *et al.* (2023), il est essentiel d'identifier des façons d'utiliser les talents, les habiletés et les intérêts de ces enfants pour adresser et diminuer leurs difficultés. Les participants de leur étude ont mentionné

que participer à des projets plus avancés et basés sur leurs intérêts leur ont permis d'expérimenter des stratégies comme la gestion du temps et des stratégies d'organisation, d'apprendre à porter attention en classe et à être rigoureux dans leurs devoirs et leur étude, ainsi que de développer des stratégies d'autorégulation. Clarke (2016) mentionne lui aussi qu'utiliser les intérêts restreints et spécifiques des élèves doués ayant un TSA peut être un excellent levier pour susciter leur motivation aux apprentissages et créer des opportunités de développer plusieurs compétences et compenser leurs difficultés. Gelbar *et al.* (2022) abondent dans le même sens, mentionnant que l'utilisation des intérêts et des forces de ces enfants peut engendrer des opportunités d'enseigner les habiletés sociales et diverses compétences académiques. Cependant, il est ressorti de cet essai, pour les trois enfants, qu'il y avait une lacune au niveau de l'aide particulière apportée. Les plans d'intervention ne ciblaient pas toujours les bons besoins, cherchant davantage à compenser les déficits en négligeant de nourrir le potentiel intellectuel. Dans le cas de 2Ef, l'enfant n'avait aucun plan d'intervention parce que son cas n'était pas perçu comme prioritaire. Dans tous les cas, peu de choses ont concrètement été faites pour ces élèves et les forces et intérêts n'étaient pas souvent inclus dans les moyens mis en place comme leviers d'intervention. Tout cela peut nuire à leur intégration et à leur bien-être scolaire.

L'importance de la relation enseignant-élève

Il est ressorti des résultats que les trois élèves entretenaient une relation positive avec leur enseignant·e et des caractéristiques comme la douceur et la gentillesse étaient souvent mentionnées comme des éléments déterminants de leur intégration et de leur bien-être à l'école. Cet élément est aussi corroboré par les participants autistes et doués de l'étude de Reis *et al.* (2023) qui rapportaient que le fait d'avoir créé un fort lien avec quelques enseignants au cours de leur parcours avait favorisé la poursuite de leurs études dans un parcours enrichi. Ces enseignants, qui étaient décrits comme accessibles et ouverts d'esprits, ont été pour plusieurs l'un des plus grands contributeurs à leur succès scolaires. De plus, d'autres participants de l'étude de Reis *et al.* (2023) ont nommé qu'il était important pour eux d'avoir un enseignant qui reconnaissait leur douance et faisait de son mieux pour nourrir leur potentiel et leur permettre

d'explorer leurs forces, ce qui n'est malheureusement pas le cas pour deux des trois enfants du présent essai, chose qui pourrait s'avérer nuisible pour ceux-ci.

L'asynchronie environnementale et les intérêts

Un autre élément en commun pour les trois enfants est leur désintérêt, lequel est souvent mutuel, pour les enfants du même âge ou plus jeunes. Il est donc plus difficile pour eux d'avoir des amis, ne trouvant pas souvent de pairs avec lesquels échanger sur des intérêts communs. Encore une fois, bien que ce fut de courte durée, l'accès de 1.1 à des cours de 6^e année a été un bon moyen de combler ce déficit en lui permettant d'échanger sur les sciences, un sujet d'intérêt, avec des enfants plus vieux. De plus, cette mesure lui a permis de développer certaines habiletés sociales dans un contexte où il était stimulé et motivé, auprès de pairs partageant des intérêts similaires et avec lesquels il se sentait bien. Cela concorde avec les résultats de l'étude de Reis *et al.* (2023) où les participants ont mentionné que les projets de groupe ou encore les activités parascolaires basés sur les intérêts leur avaient permis de se faire plus facilement des amis et de développer leurs habiletés sociales. Ce serait donc une avenue intéressante à poursuivre avec les enfants doués du primaire ayant un TSA. Il est important de souligner que, bien que les trois enfants du présent essai avaient un diagnostic de TSA, ils étaient identifiés comme simplement « à risque » pour le TSA sur l'échelle du BASC-3. Cela peut laisser croire que les manifestations du TSA chez ces enfants ne sont pas trop sévères et envahissantes, ce qui peut contribuer à ce qu'ils soient plus facilement appréciés de leurs pairs. Il serait pertinent, dans des recherches ultérieures, de s'intéresser à des enfants doués présentant différents niveaux de sévérité du TSA, afin d'observer l'impact que cela pourrait avoir sur leur intégration sociale.

Les parents et la collaboration avec l'école

Pour deux des trois parents (2P et 3P), la collaboration avec l'école et les enseignants s'est avérée laborieuse. Ils ont dû communiquer avec l'école régulièrement pour revendiquer les droits de leur enfant et s'assurer que des stratégies soient mises en place pour répondre à leurs besoins

spécifiques, souvent avec peu de succès. Le parent 2P se faisait répéter que le cas de son enfant n'était pas prioritaire, justifiant l'absence de services mis en place. Quant au parent 3P, il devait composer avec un enseignant peu réceptif qui n'appliquait pas les mesures proposées par l'école, ainsi qu'avec une direction qui, bien que déplorant ce manque de collaboration, mettait finalement peu de dispositifs en œuvre pour remédier à la situation.

L'étude de Neumeister *et al.* (2013) a mis en évidence ces mêmes difficultés en examinant la situation de parents d'enfants doublement exceptionnels. Certains participants ont rapporté devoir argumenter avec l'école pour faire reconnaître les difficultés de leur enfant, l'établissement ne percevant que la douance et niant les besoins de l'enfant quant à la double exceptionnalité. À l'instar de 2P, un parent de la présente étude avait fait évaluer son enfant au privé, mais même avec le rapport d'un neuropsychologue identifiant à la fois la douance et le trouble, l'école a tardé à mettre en place des services, privant ainsi l'enfant de sa première année au programme de douance. Enfin, une mère participant à l'étude de Neumeister *et al.* (2013) a souligné l'importance cruciale du rôle parental dans la défense des droits de l'enfant. Elle précisait que si un parent était moins outillé pour exercer cette défense, que ce soit par méconnaissance des lois et des droits de l'enfant, des services extrascolaires disponibles ou simplement parce qu'il ignore ce qu'il est en droit de demander et à qui adresser ses demandes, l'éducation de son enfant en souffrirait inévitablement. Ce cas de figure pourrait correspondre à la situation de 1Ef, dont les parents ont peu revendiqué les besoins de leur enfant auprès de l'école, se contentant de ce qui leur était offert malgré leur insatisfaction. Ces parents semblent ainsi accepter passivement malgré eux le fonctionnement du système scolaire et manifestent un sentiment d'impuissance face à celui-ci. Ces difficultés de collaboration entre parents et écoles peuvent générer des frustrations des deux côtés. Cependant, c'est ultimement l'enfant qui en subit les conséquences les plus graves lorsque le milieu scolaire, par méconnaissance de la double exceptionnalité ou par manque de ressources, ne priorise pas son cas et ne parvient pas à répondre adéquatement à l'ensemble de ses besoins.

Liens avec la psychoéducation

La psychoéducation comprend l'adaptation comme étant tributaire du niveau de convenance entre le potentiel adaptatif (PAD) de l'individu et le potentiel expérientiel (PEX) de son environnement. Le PAD fait référence aux caractéristiques, aux capacités personnelles et aux ressources de l'individu, qui lui permettent de s'adapter. Le PEX, quant à lui, fait référence aux possibilités offertes par l'environnement de vivre des expériences d'apprentissage. Si un écart est souhaitable entre le PAD et le PEX afin de permettre à l'individu d'atteindre son plein potentiel sur le plan adaptatif, il faut que celui-ci ne soit ni trop petit, ni trop grand. Un écart adéquat placera l'individu dans un déséquilibre dynamique, qui lui permettra de développer de nouvelles compétences tout en restant motivé au changement. Un écart trop important entre le PAD et le PEX placerait plutôt l'individu dans un déséquilibre inhibant, et celui-ci pourrait alors présenter une faible motivation au changement. À l'inverse, un écart trop petit place l'individu en équilibre statique, ce qui n'est pas favorable à l'apprentissage de nouvelles compétences et au développement du plein potentiel (Gendreau, 2001; Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, 2024).

Dans le cas des élèves du présent essai, il apparaît clair que l'écart entre le PAD et le PEX est trop petit pour placer les enfants en déséquilibre dynamique, les laissant plutôt dans un état d'équilibre statique. Le milieu scolaire semble souvent incapable d'offrir suffisamment d'occasions d'enrichissement et de contenus d'une complexité appropriée pour répondre aux grandes capacités intellectuelles de ces élèves et leur permettre de développer leur potentiel. Les enfants vivent alors de l'ennui à l'école et sont peu motivés. On constate tout cela notamment à leurs propos, l'une des enfants allant même jusqu'à demander quand ils vont commencer à apprendre. Ces enfants, bien qu'ils aient des résultats scolaires assez bons ou dans la moyenne, sous-performent par rapport à leur propre potentiel, tout en ne développant pas de stratégies d'adaptation, de compétences scolaires et d'habiletés sociales et personnelles nécessaires et utiles à la poursuite de leur parcours à la fois scolaire et de vie. Le PEX du milieu scolaire n'offre pas non plus toujours le soutien adéquat à ces élèves en ce qui a trait à la compensation des déficits, possiblement dû entre autres aux diverses caractéristiques des élèves (PAD) comme leur grande capacité d'adaptation, qui entraîne un certain masquage des difficultés.

Les psychoéducateurs pourraient aussi jouer un rôle afin de favoriser la réussite et le bien-être scolaire des élèves doublement exceptionnels avec TSA, notamment dans le cadre du modèle de « réponse à l'intervention » (RAI, response to intervention) (Fuchs et Fuchs, 2017) et du « système de support à plusieurs niveaux » (SSPN, Multi-Tiered System of Support) (Cook et collab., 2015). Le modèle est présenté sous forme de pyramide à trois niveaux d'intervention et inclue quatre axes d'action, soit le développement du potentiel, le soutien au rendement scolaire, l'intégration sociale et le développement personnel. Le premier niveau représente les interventions universelles faites en classe qui s'adressent à l'ensemble des élèves du groupe pour favoriser le développement de leurs habiletés. Le deuxième niveau représente les interventions ciblées, qui s'adressent aux élèves présentant encore des difficultés malgré les mesures universelles. Enfin, le troisième niveau est constitué d'interventions intensives et spécialisées nécessaires lorsque les besoins et les difficultés de certains élèves ne sont pas répondus malgré des interventions efficaces dans les deux premiers niveaux d'intervention. Les psychoéducateurs peuvent jouer un rôle important à tous les niveaux d'intervention, et ce, pour tous les axes d'actions. Ils peuvent notamment contribuer au dépistage et à l'évaluation des élèves doublement exceptionnels avec TSA. Ils peuvent aussi accompagner directement ces élèves afin de favoriser leur intégration, leur réussite et leur bien-être scolaire, d'autant plus s'ils connaissent bien la douance et la double exceptionnalité. De plus, ils seraient en mesure d'accompagner le personnel scolaire dans la compréhension de la réalité des enfants doublement exceptionnels avec TSA. Ils seraient également bien positionnés pour favoriser la collaboration école-famille, en demeurant attentifs aux préoccupations parentales et en exerçant leur rôle-conseil pour équiper les intervenants scolaires dans l'implantation de mesures adaptées répondant tant aux besoins globaux de l'enfant qu'aux attentes des parents.

Les forces et les limites

La principale force de cet essai est qu'il contribue aux connaissances sur un sujet encore peu étudié, en particulier en contexte québécois, et pour lequel il y a peu de recherche empirique. De plus, l'aspect qualitatif de l'essai permet de valoriser l'apport de chaque participant vers

l'objectif d'une meilleure connaissance des facteurs ayant contribué ou nuit à l'intégration et au bien-être scolaire des enfants doués ayant un TSA. Cela a permis d'avoir accès à la perspective des enfants, des parents, des enseignants et des directions sur leur propre réalité.

La limite principale est l'échantillon de très petite taille, ne comportant que trois enfants. Celui-ci ne permet pas de généraliser les résultats de cet essai. Cependant, les résultats obtenus peuvent amener des pistes de réflexion intéressantes sur les principaux facteurs pouvant favoriser ou nuire à l'intégration et au bien-être scolaire des enfants doués ayant un TSA, ainsi que les façons de répondre à leurs besoins, en nourrissant leur potentiel intellectuel tout en compensant leurs difficultés.

Les recommandations et les pistes de réflexion

Il serait tout d'abord intéressant de poursuivre la recherche empirique auprès de cette population, en allant vérifier la mise en place de certaines stratégies ou programmes auprès de cette clientèle et d'en étudier les résultats concrets. À la lumière des propos des participants et de recherches comme celle de Reis *et al.* (2023), où l'on aborde l'intérêt d'utiliser les grandes capacités intellectuelles des élèves, leurs forces et leurs intérêts pour les mettre au profit de leurs difficultés, il serait aussi intéressant d'aller étudier les effets d'une approche centrée sur les forces auprès de ces enfants et les impacts de celle-ci sur l'intégration, la réussite et le bien-être scolaire des élèves.

Il faut aussi considérer le manque de connaissances des acteurs des milieux scolaires en lien avec les enfants doués ayant un TSA. Ceux-ci se disent parfois eux-mêmes pris au dépourvu par la complexité des profils de ces enfants. L'une des directions, par exemple, avait mentionné comprendre qu'il fallait sans doute compenser les déficits en même temps que nourrir les talents, mais avouait que l'équipe-école trouvait cela difficile à faire et ne savait pas par où commencer. Ainsi, de la formation supplémentaire auprès des divers acteurs du milieu scolaire afin de développer davantage leurs connaissances en lien avec ce type de clientèle pourrait être une avenue pertinente à explorer. Un personnel mieux outillé pourrait aider à mieux identifier ces

élèves, brosser un portrait plus juste de leurs forces et de leurs défis et répondre plus adéquatement à l'ensemble de leurs besoins. Cette approche faciliterait la collaboration avec les parents, car les intervenants scolaires deviendraient plus réceptifs à leurs préoccupations et mieux préparés à implanter des mesures adaptées qui répondraient efficacement aux besoins des enfants tout en satisfaisant les attentes parentales.

Conclusion

Peu de recherche a été réalisée auprès des enfants doués ayant un TSA pour identifier les meilleures pratiques permettant de favoriser leur intégration scolaire et de les aider à réussir et à s'épanouir à l'école (Reis *et al.*, 2014; Reis *et al.*, 2023). Cet essai s'est intéressé aux facteurs pouvant favoriser ou nuire à leur intégration et à leur bien-être scolaire. Il s'est avéré que le développement du potentiel intellectuel des enfants est souvent négligé par rapport à la compensation des déficits, les contenus d'apprentissages présentés sont trop faciles et peu d'enrichissement est offert. Les élèves en souffrent aussi sur le plan social, ayant peu d'intérêt pour les enfants du même âge, mais ayant peu accès à des pairs, souvent plus vieux, partageant les mêmes intérêts qu'eux. Certains facteurs sont cependant aidants pour tous, notamment le fait d'entretenir une relation positive avec leur enseignante ou encore de travailler par projets. L'approche psychoéducative a permis de mettre en lumière le vécu expérientiel de ces enfants, notamment l'inadéquation entre le PAD et le PEX. L'étude de Reis *et al.* (2023) corrobore les résultats de cet essai, étant donné les propos des participants de niveau universitaire rapportant ce qui avait contribué à leur réussite scolaire tout au long de leur parcours. Ils ont aussi mis de l'avant l'idée d'une approche centrée sur les forces pour mieux répondre aux besoins des enfants doués ayant un TSA. Il serait donc intéressant de poursuivre les recherches empiriques auprès de cette population d'élèves en évaluant, entre autres, les effets de ce type d'approche sur leur intégration, leur réussite et leur bien-être scolaire.

Références

- Agence de la santé publique du Canada. (2022). *Trouble du spectre de l'autisme : faits saillants de l'enquête canadienne sur la santé des enfants et des jeunes de 2019*. Gouvernement du Canada <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/publications/maladies-et-affections/trouble-spectre-autisme-enquete-sante-canadienne-enfants-jeunes-2019.html>
- American Psychiatric Association (APA). (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). APA.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F. et Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53(2), 89-105. <https://doi.org/10.1177/0016986208330565>
- Billeiter, K. B. et Froiland, J. M. (2023). Diversity of intelligence is the norm within the autism spectrum: Full scale intelligence scores among children with ASD. *Child Psychiatry and Human Development*, 54(4), 1094–1101. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01300-9>
- Clark, T. (2016). *Exploring giftedness and autism: A study of a differentiated educational program for autistic savants* (1^{re} éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315733388>
- Cook C.R., Lyon, A. R., Kubergovic, D, Wright, D. B. et Zhang, Y. (2015). A supportive beliefs intervention to facilitate the implementation of evidence-based practices within a multi-tiered system of supports. *School Mental Health*, 7(1), 49-60. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9139-3>
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R. et Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 2026–2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. et Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, M. Foley-Nicpon et E. Shaunessy-Dedrick (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). American Psychological Association.
- Foley-Nicpon, M., Doobay, A. et Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher, and self-perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1028-1038. <http://doi.org/10.1007/s10803-010-0952-8>
- Fuchs, D. et Fuchs, L. S. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255-268. <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>

- Gagné, F. (2023). *Transformer les douances en talents. Le développement des talents vu sous l'œil du MDDT*. Éditions BouquinBec.
- Gallagher, S. A. et Gallagher, J. J. (2002). Giftedness and Asperger's Syndrome : A new agenda for education. *Understanding Our Gifted*, 14(2), 7-12.
- Gelbar, N., Cascio, A. A., Madaus, J. 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>
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et culture.
- Institut national de santé publique du Québec. (2024). *Trouble du spectre de l'autisme (TSA)*. Gouvernement du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/indicateur/developpement-des-jeunes/trouble-spectre-autisme>
- Labouret, G. (2021). Les enjeux de la définition du haut potentiel entre pratique et théorie. Dans N. Gauvrit et N. Clebert (dir.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 37-46). DeBoeck Supérieur.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook* (3^e éd.). SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- 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>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2024). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : lignes directrices. Auteur. <https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2024/09/Lignes-directrices-evaluation-psychoeducative.pdf>
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). *NVivo (version 11.4.3)*. QSRS.
- 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>
- Reis, S. M., 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>

- Reynolds, C. R. et Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior assessment system for children* (3rd éd.). Pearson Assessments US.
- Rubenstein, L. D., Pierson, E. E., Wilczynski, S. M. et Connolly, S. C. (2013). Fitting the high ability program to the needs of individuals with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 50(9), 910-922. <https://doi.org/10.1002/pits.21719>
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L., et Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262. <https://doi.org.biblioproxy.uqtr.ca/10.1177/0016986213501076>
- Wu, I.-C., Lo, C. O. et Tsai, K.-F. (2019). Learning experiences of highly able learners with ASD: Using a success case method. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 216–242. <https://doi.org/10.1177/0162353219855681>