

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**RECENSION PORTANT SUR L'EFFICACITÉ DES INTERVENTIONS MISES
EN PLACE AUPRÈS DES ÉLÈVES DOUÉS SOUS-PERFORMEURS DE NIVEAU
SECONDAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
VANESSA GUILLEMETTE**

JUIN 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

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

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directrice de recherche

Comité d'évaluation :

Line Massé

Prénom et nom

Directrice de recherche

Claire Baudry

Prénom et nom

Évaluatrice

Résumé

Dans les croyances populaires, la douance intellectuelle est souvent associée à la réussite scolaire. Pourtant, entre 10 et 28 % de ces jeunes à haut potentiel intellectuel (HPI) obtiennent des résultats nettement inférieurs à ce que leurs habiletés intellectuelles laisseraient présager (Baudry *et al.*, sous presse; Ritchotte *et al.*, 2015 ; Veas *et al.*, 2018). Cette sous-performance ne se limite pas au simple écart entre le potentiel intellectuel et la performance scolaire de ces élèves ; elle entraîne des conséquences préoccupantes telles qu'un risque accru d'abandon scolaire, une trajectoire professionnelle fragilisée (Hansen et Toso, 2007), et même le développement de problèmes de santé mentale (Sheridan *et al.*, 2014; Valentine *et al.*, 2004). Face à ce constat, il est nécessaire d'intervenir auprès de ces élèves doués sous-performeurs. Afin de guider les acteurs scolaires à ce sujet, cette recension des écrits examine l'efficacité d'interventions offertes aux élèves à HPI sous-performeurs et identifie les approches les plus prometteuses. L'analyse de treize études portant sur diverses interventions mises en place ou proposées auprès d'une population d'élèves doués sous-performeurs âgés de 11 à 18 ans révèle plusieurs effets positifs, bien que nuancés dans leur ensemble. Les limites méthodologiques soulignent l'importance de poursuivre les recherches dans le domaine de l'éducation des élèves doués. Cet essai analyse également la contribution de ces travaux à la pratique psychoéducative auprès des élèves doués sous-performeurs, proposant des pistes d'intervention fondées sur ces données probantes.

Table des matières

Résumé	iii
Remerciements	6
Introduction	7
Définition du haut potentiel intellectuel.....	8
Définition de la sous-performance	9
Caractéristiques des élèves doués sous-performeurs	9
Modèle Orientation-Réussite portant sur la sous-performance	10
Facteurs de risque et de protection associés à la sous-performance	11
Objectif de l'essai	13
Méthode.....	13
Critères de sélection des articles scientifiques	14
Processus de sélection de la littérature scientifique	15
Résultats	16
Caractéristiques des programmes et des interventions recensés	16
Stratégies d'intervention	17
Fréquence et format des programmes	17
Nombre et durée des interventions	18
Thèmes abordés lors des interventions	18
Méthode des études recensées	19
Résultats concernant les effets	19
Rendement scolaire	20
Attitudes envers l'école et les enseignants.....	20
Motivation scolaire	21
Adaptation socioaffective	22
Concept de soi.....	23
Discussion.....	23
Rendement scolaire	24
Motivation scolaire.....	25

Attitudes envers l'école et les enseignants.....	27
Adaptation socioaffective.....	29
Concept de soi.....	30
Durée, fréquence et format des interventions	31
Limites de l'essai.....	32
Contribution de l'essai à la pratique de la psychoéducation	33
Conclusion.....	35
Références	36
Appendice A.....	42
Appendice B	43
Appendice C	48

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à remercier madame Line Massé, qui a accepté de me diriger dans ce travail, alors que nous ne nous étions jamais rencontrées. Merci de m'avoir initiée au monde de la recherche et de m'avoir accompagnée avec patience, bienveillance et rigueur tout au long du processus. Je suis profondément reconnaissante pour vos conseils, vos corrections et vos encouragements. Je me sens privilégiée d'avoir pu réaliser mon essai à vos côtés.

Je tiens également à remercier les membres de ma famille. Merci de tout cœur à ma mère, qui m'a soutenue tout au long de ce projet et de mon parcours universitaire. Merci d'avoir toujours cru en moi et d'avoir exprimé tant de fierté à l'égard de mes accomplissements. Par tes mots bienveillants, ton écoute attentive et ton enthousiasme, tu m'as donné l'énergie nécessaire pour mener ce travail à terme et garder le cap sur mes objectifs. Merci également à mon père, le regard empreint d'admiration que tu as toujours posé sur moi a été une précieuse source d'amour et de motivation tout au long de mon parcours à l'université. Un grand merci à mon amoureux, pour son soutien indéfectible et ses encouragements quotidiens, qui m'ont aidée à rester persévérante et confiante durant la rédaction de cet essai. Un merci tout spécial à mon frère, à sa conjointe, à mon filleul et à mon neveu. Vos appels en visioconférence ont été de véritables pauses cognitives. Nos moments partagés dans les derniers mois m'ont permis de recharger mes batteries sociale et affective retrouver l'énergie et l'élan nécessaires pour poursuivre ma rédaction. À mon amie, Émy Descelles, avec qui j'ai traversé les hauts et les bas de cette aventure. Ta présence bienveillante, nos échanges sincères et notre soutien mutuel ont contribué à rendre ces deux dernières années d'université plus douces et légères.

À toutes ces personnes, merci du fond du cœur. Votre présence et votre soutien m'ont permis de mener ce projet à bien et de progresser vers la plus belle profession : la psychoéducation.

Introduction

Contrairement à la croyance répandue associant haut potentiel intellectuel (HPI) et excellence scolaire, de nombreux élèves doués intellectuellement font face à des obstacles significatifs qui freinent l'actualisation de leurs capacités, constituant ainsi un défi majeur pour l'éducation de ces élèves (Barbier *et al.*, 2019 ; McCoach et Siegle, 2011). La sous-performance représente un phénomène particulièrement préoccupant, puisqu'une proportion importante de ces élèves à HPI n'atteint pas le niveau de réussite scolaire que leurs aptitudes intellectuelles permettent d'anticiper (Veas *et al.*, 2018). Les études estiment que de 9 % à 28 % des élèves doués traversent une phase de sous-performance durant leur parcours scolaire obligatoire (Baudry et al, sous-presse; Ritchotte *et al.*, 2015 ; Veas *et al.*, 2018), tandis que selon Siegle (2018), cette proportion peut atteindre jusqu'à 50 %. Ces variations pourraient s'expliquer principalement par des disparités dans la définition de la douance, les méthodologies de recherche employées et le niveau de sous-performance (Blaas, 2014 ; Veas *et al.*, 2018). Malgré ces écarts, le rendement scolaire d'une proportion considérable d'élèves doués intellectuellement demeure significativement inférieur à leurs véritables capacités intellectuelles.

Les données sur la prévalence de la sous-performance chez les élèves doués révèlent une trajectoire préoccupante dont les conséquences dépassent largement le cadre scolaire et affectent l'ensemble des sphères du développement. Sur le plan personnel, la sous-performance peut engendrer une démotivation, une baisse de l'estime de soi et, dans des cas les plus graves, un décrochage scolaire (Hansen et Toso, 2007). Ces répercussions, qui émergent dès l'âge scolaire, peuvent s'intensifier à l'adolescence et persister jusqu'à l'âge adulte (McCoach et Siegle, 2018). À long terme, les adultes à HPI sous-performeurs risquent davantage d'occuper des emplois précaires (Hansen et Toso, 2007) et de développer des troubles psychologiques comme la dépression ou des problèmes comportementaux (Sheridan *et al.*, 2014; Valentine *et al.*, 2004). Cette réalité prive la société des retombées liées à la richesse intellectuelle de ces individus dont le plein potentiel demeure inexploité. Bien que certains parviennent ultimement à surmonter cette sous-performance et à développer leur plein potentiel, d'autres n'y parviennent pas, et ce, tout au long de leur vie (McCoach et Siegle, 2014).

Pour aborder ce phénomène, la notion de douance et de HPI est d'abord clarifiée avant d'examiner la sous-performance sous ses différents angles : définitions, caractéristiques, facteurs de risque et de protection et présentation d'un modèle théorique explicatif. Ce cadre conceptuel constituera le fondement de l'analyse des études sélectionnées dans cette recension des écrits.

Dans le domaine de l'éducation des élèves doués, la terminologie associée à la douance intellectuelle varie selon les régions. Alors que l'Europe francophone privilégie le terme « haut potentiel intellectuel », le Canada utilise davantage le terme « douance » (Massé, 2016). Dans le cadre de cet essai, « haut potentiel intellectuel » et « douance » seront utilisés comme synonymes, en spécifiant que le terme « douance », tel qu'utilisé dans cet essai, se rapporte exclusivement au domaine intellectuel. Par conséquent, les élèves désignés comme doués sont ceux qui présentent un HPI.

Définition de la douance intellectuelle

La douance est un sujet étudié depuis longtemps et pourtant, il ne fait toujours pas l'objet d'un consensus au sein de la communauté scientifique (Gauvrit, 2021). Plusieurs vagues de définitions existent, deux principales approches de définitions de la douance s'opposent : l'essentialiste, restrictive et centrée sur le potentiel intellectuel, et la développementale, inclusive et fondée sur l'interaction de facteurs internes et externes (Gauvrit, 2021 ; Dai, 2018). Historiquement, la douance se définissait par un quotient intellectuel (QI) supérieur ou égal à 130, soit deux écarts-types au-dessus de la moyenne, ce qui représente environ 2,5 % de la population (Brasseur et Cruche, 2017). Cette définition situant les individus au-delà du 98^e percentile reste prédominante (Gauvrit, 2021). Les recherches récentes remettent en question cette vision restrictive, arguant que le QI seul ne reflète pas la complexité de la douance (Sternberg, 2018). Parmi les approches plus inclusives récentes, celle de Gagné (2015) est particulièrement influente. Il définit la douance comme des aptitudes naturelles exceptionnelles pouvant se transformer en talents sous l'influence de facteurs environnementaux et personnels. Son modèle de différenciation douance-talent (Gagné, 2021) distingue clairement la douance des performances académiques,

soulignant qu'un élève doué ne réussit pas forcément académiquement et inversement. Ce modèle considère comme doué un individu dont les aptitudes se situent parmi les 10 % supérieurs de la distribution de ses pairs dans un domaine d'habiletés (Gagné, 2015). Pour la douance intellectuelle, cela correspond à un QI supérieur ou égal à 120, élargissant considérablement la population concernée par rapport à la définition traditionnelle (Gagné, 2015). C'est d'ailleurs cette définition de douance intellectuelle, avec le seuil de QI de 120, qui est retenue dans le cadre de cet essai.

Définition de la sous-performance

Plusieurs auteurs ont proposé des définitions de la sous-performance. D'abord, Reis et McCoach (2000) l'ont caractérisé comme un écart significatif et persistant entre le potentiel d'un élève présentant une douance intellectuelle et ses performances scolaires réelles. Siegle et McCoach (2018) ont ensuite affiné cette définition en la formulant comme un décalage marqué entre deux éléments : 1) le niveau de rendement scolaire attendu d'après les habiletés intellectuelles mesurées par les tests standardisés (notamment les tests de QI) et, 2) le rendement scolaire effectivement observé par les enseignants. Selon ces critères, un élève à HPI est considéré comme sous-performant lorsque ses habiletés intellectuelles se situent dans les 10 % supérieurs (90^e centile ou plus) aux tests standardisés, alors que ses résultats scolaires sont équivalents ou inférieurs à la moyenne de ses pairs. McCoach et Siegle (2014) précisent également deux conditions essentielles pour qualifier ce phénomène de sous-performance : la persistance du phénomène dans le temps et l'absence d'un trouble d'apprentissage sous-jacent pouvant expliquer cet écart.

Caractéristiques des élèves doués sous-performeurs

Bien que formant un groupe hétérogène, les élèves doués sous-performeurs présentent plusieurs caractéristiques communes. Massé et ses collaboratrices (2021), s'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs (Montgomery, 2009 ; Siegle et McCoach, 2018), ont mis en évidence plusieurs traits communs. Ces élèves montrent généralement un décalage significatif entre leurs compétences orales et écrites, accompagné de compétences limitées en littérature. Leurs travaux sont souvent incomplets ou négligés (Montgomery, 2009), témoignant d'une faible motivation et d'un faible investissement dans les tâches scolaires (Siegle et McCoach, 2018).

Sur le plan psychologique, ces élèves attribuent fréquemment leurs réussites ou leurs échecs à des facteurs externes. Leur estime de soi sur le plan scolaire et leur sentiment d'auto-efficacité sont généralement faibles (Siegle et McCoach, 2018), tout comme leur satisfaction concernant leurs réalisations personnelles (Montgomery, 2009). Ils présentent souvent des difficultés d'autorégulation, un perfectionnisme important, une immaturité sociale, des attitudes négatives envers l'école et des stratégies d'adaptation inefficaces comme l'évitement (Montgomery, 2009; Siegle et McCoach, 2018).

Malgré ces défis, McCoach et Siegle (2014) soulignent qu'une proportion de ces élèves présentent des caractéristiques positives telles qu'un intérêt prononcé pour des activités extrascolaires, une grande créativité et une forte intégrité. Cette dernière se manifeste de façon contrastée, tant dans les domaines qui les passionnent que dans ceux qui ne suscitent pas leur intérêt.

Modèle Orientation-Réussite portant sur la sous-performance

Le modèle explicatif de la sous-performance élaboré par Siegle et ses collaborateurs (2017), l'Achievement-Orientation Model (Modèle Orientation-Réussite, AOM), offre un cadre théorique pour comprendre le phénomène de la sous-performance chez les élèves doués. Ce modèle propose que l'engagement et la réussite de ces élèves découlent d'interactions complexes entre plusieurs croyances. Les élèves doués qui sous-performent manifestent généralement trois types de croyances problématiques :

- 1) Un faible sentiment d'auto-efficacité : la conviction de ne pas posséder les capacités nécessaires pour réussir ou la peur d'échouer après avoir essayé ;
- 2) Une faible valorisation des apprentissages : la perception que les tâches scolaires manquent de pertinence, de sens ou d'utilité ;
- 3) Une perception négative de l'environnement : le sentiment que leur entourage ne soutient pas suffisamment leurs efforts.

Selon Siegle et McCoach (2018), ces croyances influencent directement la motivation de l'élève à autoréguler ses comportements, à s'investir dans sa scolarité et à réaliser son plein

potentiel. Par ailleurs, les valeurs culturelles et sociétales, ainsi que les interactions avec la famille, les pairs et les enseignants, contribuent à façonner ces croyances et ces attitudes. Cependant, ces croyances ne constituent pas l'unique facteur explicatif de la performance scolaire. Les capacités d'autorégulation, tant comportementale qu'émotionnelle, jouent un rôle crucial dans l'établissement d'attentes réalistes et dans le déploiement de stratégies adaptées pour atteindre ses objectifs. En définitive, c'est l'ensemble de ces variables et leurs interactions qui permettraient d'expliquer l'engagement et la réussite des élèves doués.

Facteurs de risque et de protection associés à la sous-performance

Le développement de la sous-performance chez les élèves doués est influencé par un ensemble de variables individuelles, familiales, scolaires et sociales. Le Tableau 1 présente un résumé des principaux facteurs de risque et de protection relevés dans les recensions d'écrits à ce sujet (Blass, 2014 ; Massé *et al.*, 2021 ; Raoof *et al.*, 2024 ; Siegle et McCoach, 2018 ; Ziegler et Stoeger 2010). Ces facteurs permettent d'identifier des leviers d'action pour développer des interventions adaptées aux besoins spécifiques des élèves doués en difficulté.

Tableau 1

Facteurs de risque et de protection associés à la sous-performance

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs individuels	
Être un garçon	Être une fille
Faible concept de soi académique	Sentiment d'auto-efficacité élevée influençant la
Déficit d'autorégulation	sphère scolaire
comportementale/émotionnelle	Sentiment de contrôle élevé sur sa réussite scolaire
Faible bien-être socioémotionnel	Ambitions et orientations claires vers des buts futurs
Perfectionnisme excessif	Valeur positive accordée à l'école et aux
Dyssynchronie développementale	apprentissages
Motricité fine limitée	Intérêt marqué pour au moins une matière ou activité
Attribution des succès au niveau du rendement	scolaire
scolaire uniquement à l'intelligence	Alignement entre les intérêts personnels et le
	programme scolaire
	Reconnaissance de l'importance des efforts scolaires
	Conviction que les efforts investis seront valorisés et
	soutenus par l'environnement (parents, école)

Facteurs familiaux

Déficit d'affects positifs dans la famille	Satisfaction dans la vie familiale (même en contexte dysfonctionnel)
Frustrations parentales ou manque de réalisation personnelle des parents	Climat familial propice aux tâches scolaires
Désintérêt parental envers l'école	Valorisation de l'éducation et des enseignants
Attentes parentales inadaptées (trop hautes/basses)	Sensibilité parentale aux besoins spécifiques de l'enfant doué
Incohérence des pratiques éducatives	Relations familiales positives basées sur la confiance, l'écoute et le respect
Conflits familiaux	Pratiques parentales démocratiques
Pauvreté	
Discrimination liée à l'appartenance à une minorité culturelle	
Autonomie excessive ou attribution précoce d'un rôle d'adulte	
Dissonance des valeurs famille-école	

Facteurs scolaires

Relations négatives avec les enseignants	Pédagogie moins conventionnelle
Non-reconnaissance des capacités de l'élève doué	Enseignants compétents maîtrisant bien les contenus disciplinaires
Insuffisance de défis intellectuels et scolaires menant à de mauvaises habitudes de travail	Activités alignées avec les intérêts et objectifs personnels de l'élève
Établissement situé en milieu socioéconomique défavorisé	Apprentissage personnalisé
	Relation enseignant-élève positive (chaleur, bienveillance, faible niveau de conflit)
	Liberté de choix dans les méthodes et sujets d'apprentissage

Facteurs sociaux

Fréquentation d'élèves rencontrant des difficultés similaires	Fréquentation de pairs qui valorisent la réussite scolaire ou qui ont un rendement scolaire élevé
Stigmatisation négative associée aux bons résultats scolaires	

L'intervention auprès des élèves doués sous-performeurs représente une nécessité éducative et sociale urgente. Ces jeunes, dont le potentiel intellectuel remarquable demeure inexploité, risquent non seulement l'échec scolaire, mais également des difficultés d'adaptation psychosociale (Sheridan *et al.*, 2014; Valentine *et al.*, 2004). Les recherches dans le domaine de l'éducation des élèves doués ont considérablement approfondi notre compréhension des facteurs impliqués dans cette problématique, conduisant à l'élaboration de cadres théoriques robustes, tels que le modèle Orientation-réussite de Siegle et McCoach (2017). Cependant, malgré ces avancées, les pratiques

d'intervention tendent à être moins efficaces lorsqu'elles sont mises en œuvre auprès des élèves du secondaire (Snyder *et al.*, 2019), une période souvent marquée par une aggravation de la sous-performance chez de nombreux jeunes (Siegle et McCoach, 2021). Il devient donc essentiel d'analyser les interventions existantes et leurs limites, afin de les adapter à la lumière des constats les plus récents de la communauté scientifique et de privilégier les pratiques soutenues par les données probantes. Cela permettrait de mieux soutenir les élèves doués sous-performeurs afin qu'ils s'actualisent pleinement dans un environnement scolaire mieux ajusté à leurs besoins.

Objectif de l'essai

Cet essai a pour objectif la réalisation d'une recension des études scientifiques portant sur les interventions auprès des élèves doués sous-performeurs de niveau secondaire. Il vise à décrire ces interventions et à brosser un portrait de leur efficacité, particulièrement sur le plan du rendement scolaire, des attitudes liées à la sphère scolaire ainsi que de l'adaptation socioaffective. Cette recension critique d'écrits permettra de répertorier les interventions utilisées, d'examiner leurs effets et de cibler celles à privilégier afin de favoriser le développement du plein potentiel de ces élèves.

Méthode

Une revue de littérature a été réalisée afin de cibler des études permettant de répondre à l'objectif de l'essai. La recension des écrits s'est complétée en deux étapes. Dans un premier temps, une recherche documentaire a été effectuée en novembre 2023. Les bases de données susceptibles de contenir des articles pertinents ont été retenues. Les bases de données Érudit, Scopus, ERIC, PsycInfo et CINAHL ont été utilisées pour la recherche des articles. Afin d'effectuer une recherche documentaire exhaustive, deux concepts ont été ciblés soit : 1) la douance et 2) la sous-performance. À l'aide des Thésaurus, des mots-clés et des synonymes ont été identifiés (voir Tableau 2). Des équations de recherche ont été élaborées dans les bases de données. De plus, des descripteurs spécifiques à certaines bases de données ont également été ajoutés (voir le Tableau A1 placé en Appendice A). Des filtres de recherche concernant la date de publication et le groupe d'âge de la population cible ont été également utilisés dans certaines bases de données. Dans un

deuxième temps, les références bibliographiques des articles pertinents ont été vérifiées. Cet exercice a permis de repérer et de conserver d'autres études répondant aux critères d'inclusion de la recension. Ainsi, deux métaanalyses directement en lien avec les variables étudiées ont été consultées dans le but de recenser les études pertinentes à la revue de littérature (Snyder *et al.*, 2019; Steenbergen-Hu *et al.*, 2020).

Tableau 2

Concepts et mots-clés utilisés dans les bases de données

Douance		Sous-performance	
- Gifted*	- Douance	- Underachiev*	- Sous-performance
- Talent*	- Doué	- Low achievement	
- High abilit*	- Haut potentiel	- Underperform*	
- High intellectual*	- Précoc*	- Failure	
- HIP	- Surdoué	- Unsuccess*	
	- Haut potentiel intellectuel		

Critères de sélection des articles scientifiques

Afin de recenser les études répondant à l'objectif de l'essai, certains critères d'inclusion des articles ont été établis:

- Population à l'étude : élèves âgés de 11 à 17 ans présentant une douance et se retrouvant en situation de sous-performance, élèves du secondaire ;
- Sujet : effets des interventions ou des programmes destinés aux élèves doués sous-performeurs (seules les études ayant rapporté et mesuré des interventions portant sur les domaines scolaire et psychosocial ont été retenues);
- Année de publication : de 2008 et 2023 ; au début du processus de recherche documentaire, la date de publication devait se situer entre 2013 et 2023, soit dans les dix dernières années, afin d'assurer de recenser les données à jour, mais ce critère a été élargi aux 15 dernières années (2008-2023) en raison du nombre limité d'articles pertinents trouvés ;
- Langue de publication : anglais ou en français ;

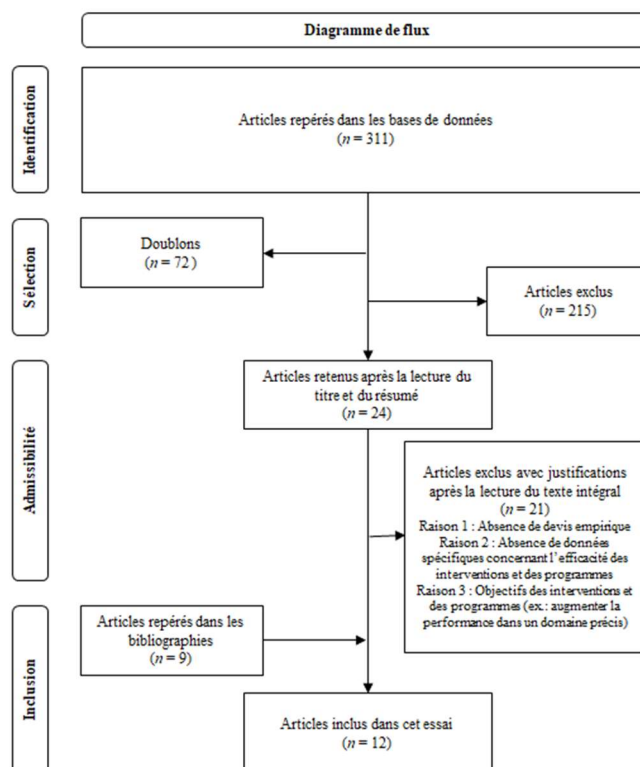
- Disponibilité : en ligne ou sur le site de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières ;
- Types de documents : études ayant un devis empirique quantitatif, mixte ou qualitatif ; ainsi, les chapitres de livre et les articles portant sur des modèles explicatifs ou des recensions d'écrits ont été exclus.

Processus de sélection de la littérature scientifique

Cette stratégie de recherche documentaire a permis de cibler 311 articles au total. Le logiciel *Endnote* a été utilisé afin de classer les articles selon leurs caractéristiques. De ce nombre, 72 doublons ont été retirés. À la suite de la lecture du titre et des résumés des articles, 215 références ont été rejetées, car elles ne répondaient pas aux critères d'inclusion. Enfin, 24 articles ont été lus intégralement. De ce nombre, 21 articles ont été exclus car ils ne répondaient pas à l'objectif et trois articles ont été conservés ($n = 3$). Parallèlement, neuf articles ont été ciblés dans les bibliographies et dans les métaanalyses ($n = 9$). Au terme du processus de sélection des articles, douze articles ont été retenus pour cet essai, dont un article qui regroupe deux études distinctes répondant à nos critères de sélection (Desmet, 2020). Ainsi, un total de 13 études a été recensé pour cette analyse. Le diagramme de flux présenté à la Figure 1 représente le processus de la recherche documentaire effectuée.

Figure 1

Diagramme de flux représentant la procédure de recherche documentaire effectuée



Résultats

Au total, 13 études ont été recensées documentant les effets d'interventions visant à améliorer la réussite scolaire et le bien-être des adolescents doués sous-performeurs. Dans cette section, nous présentons d'abord les principales caractéristiques des programmes évalués, puis les principaux résultats observés.

Caractéristiques des programmes et des interventions recensés

Les programmes d'intervention étudiés se distinguent par la fréquence des interventions, leur format, les stratégies employées ainsi que les thèmes abordés. Le Tableau B1 placé en Appendice B présente les principales caractéristiques des interventions évaluées dans les études recensées.

Stratégies d'intervention

Les programmes étudiés mobilisent diverses stratégies d'intervention, souvent combinées. La différenciation pédagogique est utilisée dans trois études (Long et Erwin, 2020 ; Rubenstein, 2011 ; Rubenstein *et al.*, 2012) pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves. La fixation d'objectifs et leur suivi sont déployés dans sept programmes (Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020, étude 1 et 2 ; Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). La réflexion personnelle est intégrée dans sept études (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020, Étude 1 et 2 ; Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016 ; Sivaraman, 2016). Les discussions de groupe sont présentes dans quatre études (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020, Étude 1 et 2). L'entretien motivationnel est exploité dans une étude (Richer, 2012). Un programme intègre des approches thérapeutiques de groupe, de psychothérapie et de mentalisation (Schiltz, 2017), tandis que l'approche cognitivo-comportementale est mise en œuvre dans l'intervention de Hesam et Abedi (2020). Le développement de l'autorégulation comportementale par l'apprentissage de stratégies d'apprentissage et d'organisation est présent dans cinq études (Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Desmet, 2020 – Études 1 et 2 ; Schiltz, 2017). Deux programmes utilisent des activités artistiques (Niederdeppe, 2009 ; Schiltz, 2017). Un autre utilise la bibliothérapie (Long et Erwin, 2020). Les stratégies de gestion émotionnelle sont investies auprès des élèves dans deux études (Hesam et Abedi, 2020 ; Schiltz, 2017). Le mentorat et l'auto-éducation sur la douance sont utilisés dans une étude (Castro, 2008), tandis que la complétion de même que l'utilisation d'outils et de questionnaires spécifiques sont employées dans trois programmes (Richer, 2012 ; Desmet, 2020, Étude 1 et 2). Seul le programme de Sullivan (2016) a évolué en cours d'implantation vers une modalité qui s'apparente au mentorat.

Fréquence et format des programmes

La fréquence des interventions varie entre les études. Alors que dans sept études la fréquence est hebdomadaire (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Étude 2 ; Long et Erwin, 2020 ; Richer, 2012 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016), cinq études ont opté pour plusieurs séances par semaine (Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 - Étude 1 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011 ; Schiltz, 2017). Quant au format, les interventions en groupe ont été

privilégiées dans sept études (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 - Étude 1 ; Desmet, 2020 – Étude 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sivaraman, 2012). Trois études ont opté pour un format individuel (Richer, 2012 ; Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016), tandis que deux études ont combiné des approches individuelles et de groupe (Long et Erwin, 2020 ; Schiltz, 2017). La fréquence et le format des rencontres ne sont pas spécifiés dans l'étude de Hesam et Abedi (2020).

Nombre et durée des interventions

Le nombre de rencontres varie considérablement selon les programmes étudiés. Deux études rapportent moins de cinq séances (Richer, 2012 ; Sivaraman, 2012), tandis que cinq études comptabilisent entre 5 et 10 séances (Desmet, 2020 – Étude 1 et 2, Hesam et Abedi, 2020 ; Sullivan, 2016 ; Rubensetin *et al.*, 2012 ; Castro, 2008). Trois études documentent plus de 10 séances (Rubenstein, 2011 ; Niederdeppe, 2009 ; Cortès-Cabello, 2013) et deux études ne précisent pas cette information (Long et Erwin, 2020 ; Schiltz, 2017). Concernant la durée des séances, la majorité s'étend de 30 à 60 minutes (Richer, 2012 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Castro, 2008 ; Desmet, 2020 – étude 1 et 2 ; Hesam et Abedi, 2020). Deux études proposent des formats courts de 10 à 20 minutes (Sullivan, 2016 ; Long et Erwin, 2020), alors que trois études prévoient des rencontres dépassant 60 minutes (Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Niederdeppe, 2009). Une seule étude rapporte des séances pouvant atteindre 120 minutes (Schiltz, 2017). Au terme des programmes, deux études rapportent que la durée de leur intervention était trop courte pour pouvoir observer les changements souhaités (Castro, 2008 ; Niederdeppe, 2009).

Thèmes abordés lors des interventions

Les programmes analysés explorent divers thèmes lors de leurs interventions. La connaissance et compréhension de soi est abordée dans sept études (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020, Étude 1 et 2 ; Rubenstein, 2011 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sullivan, 2016). L'estime et la confiance en soi sont abordées spécifiquement dans trois études (Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Schiltz, 2017). Le développement personnel centré sur les objectifs est présent dans six programmes (Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020, Étude 1 et 2 ; Hesam et

Abedi, 2020 ; Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016). L'orientation et la projection dans l'avenir figurent dans cinq études (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). Les stratégies d'apprentissage et d'organisation sont abordées dans cinq études (Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Desmet, 2020 – Études 1 et 2 ; Schiltz, 2017). La valeur accordée à l'école et aux apprentissages est explorée dans trois études (Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sullivan, 2016). La gestion du stress et de l'anxiété est ciblée dans deux programmes (Hesam et Abedi, 2020 ; Schiltz, 2017). Enfin, trois études intègrent l'identification à des modèles inspirants (Castro, 2008 ; Long et Erwin, 2020 ; Sivaraman, 2012).

Méthode des études recensées

Parmi les 13 études recensées, trois comportent des devis quantitatifs (Hesam et Abedi, 2020 ; Long et Erwin, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012), tandis que les autres comportent des devis mixtes (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 - Étude 1 et 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011 ; Richer, 2012 ; Schiltz, 2017 ; Sivaraman, 2012; Sullivan, 2016). Sept études intègrent un groupe témoin (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Hesam et Abedi, 2020 ; Niederdeppe, 2009; Schiltz, 2017; Sivaraman, 2012; Sullivan, 2016). Une étude compare deux groupes expérimentaux entre eux (Long et Erwin, 2020), tandis que quatre études (Rubenstein, 2011; Richer, 2012 ; Desmet, 2020-Étude 2; Rubenstein *et al.*, 2012) ne comportent pas de groupe de comparaison et utilisent principalement des designs d'étude de cas ou des mesures pré/post sans groupe témoin. La taille des échantillons varie grandement selon les études (de 1 à 86) et ils comportent généralement une majorité de garçons, à l'exception d'une étude portant uniquement sur des filles (Hesam et Abedi, 2020).

Résultats concernant les effets

Les résultats observés portent principalement sur le rendement scolaire, les attitudes envers l'école et les enseignants, la motivation scolaire, l'adaptation socioaffective et le concept de soi. Le Tableau C1 placé en Appendice C présente une synthèse des résultats des études évaluatives

portant sur l'efficacité des interventions auprès des élèves doués sous-performeurs de niveau secondaire.

Rendement scolaire

Parmi les onze études mesurant de façon quantitative l'effet des interventions sur le rendement scolaire d'élèves doués sous-performeurs, un peu plus de la moitié des études (6/11) n'ont rapporté aucun effet significatif (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Étude 2 ; Long et Erwin, 2020 ; Richer, 2012 ; Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016). Des améliorations significatives ont été observées dans cinq études, mais celles-ci diffèrent selon les études. Alors qu'une étude indique des progrès dans le rendement global et en anglais étant la langue maternelle des participants (Cortès-Cabello, 2013), une autre indique des améliorations seulement en sciences (Niederdeppe, 2009). Trois études ne précisent pas les matières concernées (Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sivaraman, 2012 ; Schiltz, 2017). Certains de ces effets sont seulement constatés à court terme et ne perdurent pas à long terme (Niederdeppe, 2009 ; Sivaraman, 2012).

Attitudes envers l'école et les enseignants

Parmi les huit études évaluant quantitativement l'effet des interventions sur les attitudes envers l'école et les enseignants, sept études n'ont rapporté aucun effet significatif sur ces variables (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). Une seule étude (Long et Erwin, 2020) a démontré des améliorations significatives dont l'effet était de petite taille et seulement pour le groupe ayant reçu l'intervention de différenciation pédagogique du modèle de Maker (Maker, 1982).

Quatre études qualitatives rapportent des effets positifs sur les attitudes envers l'école et les enseignants selon la perspective des élèves doués sous-performeurs. Les résultats semblent révéler qu'une relation de confiance avec un adulte attentionné, qu'il s'agisse d'un mentor (Castro, 2008) ou d'un chercheur (Richer, 2012 ; Rubenstein, 2011), favorise le développement de l'autorégulation (Castro, 2008) et renforce la motivation scolaire (Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011). Lorsque cette relation s'appuie sur le respect de l'autonomie, l'écoute attentive et une

attitude bienveillante, elle semble créer des effets particulièrement favorables (Richer, 2012). Les témoignages recueillis suggèrent une amélioration des interactions avec les adultes encadrants (Niederdeppe, 2009) et, plus globalement, une amélioration de la qualité des relations au sein du milieu scolaire (Richer, 2012). Des participants rapportent également avoir développé une perception plus positive de leur environnement scolaire (Rubenstein, 2011).

Motivation scolaire

Parmi les dix études évaluant de façon quantitative l'impact des interventions sur la motivation, l'engagement et la valeur accordée à l'école et aux apprentissages d'élèves doués sous-performeurs, la moitié (5/10) révèlent des améliorations significatives sur au moins une dimension de la motivation scolaire (Castro, 2008 ; Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Long et Erwin, 2020 ; Sivaraman, 2012). Les résultats montrent des améliorations significatives de la motivation entre les temps de mesure et entre groupes expérimental et témoin (Castro, 2008 ; Rubenstein *et al.*, 2012), ainsi que sur diverses composantes de l'engagement scolaire avec des effets de taille moyenne à grande (Hesam et Abedi, 2020). Quant à la valeur accordée à l'école et aux apprentissages, les études évaluant de façon quantitative cette variable rapportent des augmentations variables en intensité allant d'effets positifs de très petite taille (Long et Erwin, 2020) à des effets plus marqués, mais temporaires, puisqu'un retour aux valeurs initiales est mesuré trois mois après l'intervention (Sivaraman, 2012). Cinq études n'ont rapporté aucun effet quantitatif significatif sur l'ensemble des dimensions de la motivation scolaire (Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016).

Sur le plan qualitatif, huit études rapportent des effets positifs possibles sur la motivation scolaire et ses dimensions selon la perspective des élèves doués sous-performeurs (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). Les élèves rapportent entre autres une motivation renforcée (Desmet, 2020 - Étude 1 ; Rubenstein, 2011 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Niederdeppe, 2009 ; Sivaraman, 2012), une persévérance plus grande (Niederdeppe, 2009) ainsi qu'une prise de conscience de l'importance des composantes sous-jacentes à la motivation pour surmonter leurs

défis scolaires (Sullivan, 2016). La relation mentor-élève est identifiée par les participants comme un facteur favorisant l'adoption de stratégies d'autorégulation essentielles à la réussite (Castro, 2008), de même que le suivi hebdomadaire par un adulte du milieu scolaire comme un facteur améliorant la motivation, l'engagement et la persévérance scolaire (Sullivan, 2016). Les élèves rapportent des améliorations comportementales telles qu'une meilleure gestion du temps et une réduction de la procrastination (Desmet, 2020 - Étude 2 ; Sivaraman, 2012), une utilisation accrue de stratégies d'étude et d'organisation, une attention renforcée en classe et un suivi plus régulier des tâches scolaires (Desmet, 2020 - Étude 2). Certains élèves mentionnent également des aspirations académiques plus élevées ainsi qu'un besoin accru d'informations concernant les différents parcours d'études supérieures (Sivaraman, 2012 ; Rubenstein, 2011).

Adaptation socioaffective

Trois études quantitatives ont mesuré l'effet des interventions sur l'adaptation socioaffective chez les élèves doués sous-performeurs (Long et Erwin, 2020 ; Niederdeppe, 2009 ; Schiltz, 2017). Seule l'étude de Schiltz (2017) a révélé des améliorations significatives mesurées quantitativement. Les résultats de cette étude montrent une diminution significative de l'agressivité intériorisée et des sentiments dépressifs chez les élèves sur-adaptés (GE1) ainsi qu'une diminution significative de l'agressivité et de l'anxiété accompagnée d'une augmentation significative de l'agressivité contrôlée chez les élèves impulsifs (GE2).

Six études ont rapporté des résultats qualitatifs sur l'adaptation socioaffective révélant de possibles bénéfices personnels : une amélioration du bien-être, de la résilience grâce aux échanges entre pairs (Desmet, 2020 – Étude 2), de l'expression de soi (Niederdeppe, 2009 ; Schiltz, 2017), de l'acceptation des conflits, de la régulation des comportements agressifs et de la créativité (Schiltz, 2017). Sur le plan social, les élèves rapportent un intérêt accru pour les relations interpersonnelles (Cortès-Cabello, 2013), un renforcement de leur sentiment d'appartenance et de camaraderie (Castro, 2008) ainsi que la création de nouvelles amitiés réduisant leur sentiment d'isolement (Niederdeppe, 2009).

Concept de soi

Parmi les huit études mesurant quantitativement l'effet des interventions sur la perception de soi sur le plan scolaire d'élèves doués sous-performeurs, six études n'ont rapporté aucun effet significatif (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Long et Erwin, 2020 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011). Deux ont mesurés des améliorations significatives (Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). Dans les deux cas, l'amélioration initiale post-intervention ne s'est pas maintenue lors du suivi.

Neuf études rapportent des résultats qualitatifs révélant de possibles effets positifs sur le concept de soi des participants (Cortès-Cabello, 2013 ; Castro, 2008 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016 ; Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Schiltz, 2017 ; Rubenstein, 2011). Plusieurs d'entre elles documentent une prise de conscience de la douance comme force personnelle (Cortès-Cabello, 2013 ; Castro, 2008), une utilisation accrue des forces individuelles et leur reconnaissance comme levier d'amélioration du rendement scolaire (Cortès-Cabello, 2013), ainsi qu'une prise de conscience de la sous-performance et de ses impacts (Sivaraman, 2012). L'estime et la confiance en soi s'accroissent également (Desmet, 2020 - Étude 1 ; Niederdeppe, 2009 ; Schiltz, 2017), bien que des variabilités personnelles soient observées (Rubenstein, 2011). Les participants soulignent l'importance des échanges entre pairs pour normaliser leurs expériences et se sentir compris (Desmet, 2020 - Étude 1). Sur le plan comportemental, certains rapportent avoir développé des stratégies pour adopter un discours interne positif et améliorer leur vision d'eux-mêmes (Desmet, 2020 - Étude 2).

Discussion

Cette recension des écrits visait à documenter l'effet des interventions et d'identifier les plus efficaces afin de soutenir les élèves doués sous-performeurs du secondaire dans le développement de leur plein potentiel, tant sur le plan du rendement scolaire que de leur adaptation socioaffective et de leurs attitudes envers leur vie scolaire. La présente discussion a pour objectif d'interpréter de manière critique les résultats obtenus et de mettre en évidence les caractéristiques communes aux interventions les plus prometteuses.

Rendement scolaire

Les résultats des études recensées suggèrent que les activités de réflexion personnelle constituent la stratégie d'intervention la plus fréquemment associée à une amélioration significative du rendement scolaire (Cortès-Cabello, 2013 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sivaraman, 2012 ; Schiltz, 2017). Ces interventions offrent un espace introspectif permettant à l'adolescent de mieux se connaître et de se repositionner face à ses apprentissages. Les effets positifs observés semblent découler du fait que les activités réflexives ciblent directement des croyances problématiques identifiées dans le Modèle Orientation-Réussite (Siegle *et al.*, 2017) : le sentiment d'auto-efficacité (Cortès-Cabello, 2013), la valeur accordée à l'école et aux apprentissages, ainsi que la perception de l'environnement scolaire (Rubenstein *et al.*, 2012). En influençant ces croyances, les activités introspectives semblent contribuer à renforcer le rendement et la motivation scolaires. Ces résultats suggèrent que les activités réflexives centrées sur ces thématiques pourraient favoriser une augmentation du rendement scolaire chez les élèves sous-performeurs. La fixation d'objectifs personnels et scolaires apparaît également comme une stratégie efficace pour améliorer de façon significative leur rendement scolaire (Cortès-Cabello, 2013 ; Sivaraman, 2012). Elle semble agir comme un levier structurant qui permet à l'élève de se projeter, planifier ses actions et donner du sens à ses efforts scolaires. Lorsqu'elle est accompagnée d'un suivi régulier, cette approche semble contribuer à renforcer l'engagement envers les objectifs fixés. Selon Sivaraman (2012), l'amélioration du rendement scolaire s'inscrit dans un cercle vertueux où la fixation d'objectifs significatifs renforce la perception de soi, encourage l'adoption de meilleures stratégies d'autorégulation (p. ex. : des habitudes d'étude et de gestion du temps plus efficaces), et développe la motivation intrinsèque en reliant les efforts aux aspirations futures. Ce processus semble favoriser non seulement de meilleurs résultats scolaires, mais renforcer aussi la confiance en soi (Sivaraman, 2012). D'autres stratégies telles que les discussions de groupe (Schiltz, 2017) et les activités artistiques (Niederdeppe, 2009 ; Schiltz, 2017) sont présentes dans certaines études ayant obtenu des résultats quantitatifs significatifs, mais demandent des recherches supplémentaires pour corroborer leur efficacité. Effectivement, ces résultats doivent être interprétés avec prudence, étant donné que la majorité des études (6 sur 11) ne montrent pas d'effet quantitatif significatif sur le

rendement scolaire (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Étude 2 ; Long et Erwin, 2020; Richer, 2012 ; Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016).

Motivation scolaire

En ce qui a trait à la motivation scolaire et ses dimensions (engagement, valeur accordée à l'école et aux apprentissages), les résultats des études recensées suggèrent que le développement de l'autorégulation, par l'apprentissage de stratégies concrètes d'auto-observation, d'étude, d'organisation et de gestion du temps, est associé à une amélioration significative de la motivation et de ses composantes (Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012). Selon ces auteurs, cet apprentissage aurait renforcé les habiletés cognitives et métacognitives des élèves, favorisant une meilleure organisation des apprentissages et, ainsi, une hausse de leur motivation scolaire (Hesam et Abedi, 2020 ; Rubenstein *et al.*, 2012).

Les activités de réflexion, réalisées par des discussions, des exercices d'introspection ou des travaux écrits, constituent également une stratégie efficace pour renforcer de façon significative la motivation et l'engagement (Castro, 2008 ; Rubenstein *et al.*, 2012). Cette efficacité est corroborée par plusieurs études qualitatives (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 – Études 1 et 2 ; Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). Ces activités semblent permettre aux élèves de mieux comprendre leurs aspirations, leurs objectifs et leur trajectoire scolaire. En cohérence avec le Modèle Orientation-Réussite de Siegle et ses collaborateurs (2017), elles semblent influencer positivement des croyances clés comme l'auto-efficacité et la valeur accordée aux apprentissages. Les thématiques abordées portent principalement sur la connaissance de soi, la planification de l'avenir, l'autorégulation, la confiance en soi et la valorisation des apprentissages. En agissant sur ces croyances, les activités réflexives participeraient au renforcement de la motivation scolaire.

La fixation d'objectifs personnels et scolaires est également efficace pour augmenter significativement la motivation (Hesam et Abedi, 2020) ainsi que la valeur accordée à l'école et aux apprentissages (Sivaraman, 2012). Des résultats d'études qualitatives appuient cette

observation (Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 – Études 1 et 2 ; Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). Cette stratégie semble aider les élèves à donner du sens à leurs tâches scolaires et à aligner leurs objectifs scolaires avec leurs aspirations personnelles, favorisant ainsi une motivation intrinsèque plus forte (Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Desmet, 2020). D'autres auteurs notent que le fait de fixer des objectifs clairs et atteignables semble renforcer la confiance en soi et stimuler la motivation à persévérer (Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016). Dans le cas de Hesam et Abedi (2020), l'intervention abordait également les obstacles à l'atteinte des objectifs fixés comme le stress, la peur de l'échec et les mauvaises habitudes de travail, en développant des compétences sociales, émotionnelles et comportementales alternatives, ce qui semble avoir renforcé l'efficacité de la stratégie. Ce constat met en lumière le caractère prometteur de la combinaison d'interventions visant à atténuer les facteurs de risque tels que le stress lié à la performance, la peur de l'échec ou un faible sentiment d'efficacité personnelle et à favoriser le développement de compétences d'autorégulation, en complément de l'intervention de fixation d'objectifs personnels et scolaires. En travaillant parallèlement sur les facteurs de risque et les capacités d'autorégulation, ces interventions pourraient possiblement permettre d'optimiser l'efficacité de la stratégie de fixation d'objectifs.

Par ailleurs, plusieurs études qualitatives soulignent l'influence d'une relation positive avec un adulte du milieu scolaire sur la motivation des élèves doués sous-performeurs (Castro, 2008 ; Rubenstein, 2011 ; Niederdeppe, 2009 ; Sullivan, 2016). Cette relation, fondée sur l'écoute et la reconnaissance, semble créer un climat sécurisant propice à l'engagement. Castro (2008) émet l'hypothèse que la relation avec un mentor facilite et stimule l'adoption de stratégies d'autorégulation. De même, Rubenstein (2011) rapporte que la bienveillance et la considération de l'adulte semblent influencer positivement la motivation scolaire. Ces constats s'accordent avec la littérature antérieure, qui identifie la présence d'un adulte attentionné comme un facteur clé de motivation. À ce sujet, Winton (2013) confirme aussi l'importance des relations : les élèves, en particulier les filles, associent leur motivation scolaire aux relations qu'ils entretiennent avec les enseignants et les pairs. L'absence de liens authentiques diminue leur engagement. Ainsi, l'ensemble des résultats suggère qu'une relation de confiance permet à l'élève de se sentir écouté,

soutenu, encouragé à explorer ses aspirations et à développer des stratégies d'adaptation. Le développement de relations de confiance et la valorisation de l'école apparaissent parmi les stratégies les plus efficaces pour soutenir la réussite des élèves doués en difficulté (Siegle, Reis et McCoach, 2006).

D'autres stratégies semblent potentiellement prometteuses : l'approche cognitivo-comportementale (Hesam et Abedi, 2020) et les interventions ciblant spécifiquement les composantes du modèle AOM (Rubenstein *et al.*, 2012). Ces stratégies ont démontré des effets quantitatifs significatifs sur la motivation ou une de ses composantes. La différenciation pédagogique (Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016) et les discussions de groupe (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020) semblent également avoir des effets positifs sur le plan qualitatif.

Toutefois, il est à noter que la moitié (5 sur 10) des études ayant évalué les effets des interventions sur la motivation scolaire et ses composantes ne rapportent aucun effet significatif (Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011 ; Sullivan, 2016). Ce constat appelle à la prudence dans l'interprétation des résultats. Des recherches supplémentaires, comportant des devis et des méthodologies plus robustes, sont nécessaires pour confirmer l'efficacité de ses interventions et les reconnaître comme des pratiques probantes.

Attitudes envers l'école et les enseignants

En ce qui a trait aux attitudes envers l'école et les enseignants, seule l'étude de Long et Erwin (2020) rapporte des effets significatifs mesurables sur le plan quantitatif. L'intervention de différenciation pédagogique a permis d'améliorer les attitudes scolaires des élèves doués sous-performeurs (Long et Erwin, 2020). Ce résultat suggère que l'adaptation de l'environnement d'apprentissage aux besoins spécifiques de ces élèves pourrait renforcer leur perception du soutien reçu, notamment en lien avec les croyances problématiques décrites dans le Modèle Orientation-Réussite de Siegle et ses collaborateurs (2017). La différenciation pédagogique semble créer un climat où les élèves se sentent reconnus, soutenus et respectés dans leurs particularités cognitives

(Siegle *et al.*, 2017). Elle répondrait également à des besoins essentiels : progresser à leur rythme, travailler avec des pairs de niveau similaire et choisir des sujets d'étude alignés sur leurs intérêts (Winton, 2013). Ce constat rejoint les travaux de Carr et Dweck (2011), qui soulignent que des pratiques pédagogiques soutenant la motivation et le plaisir d'apprendre sont associées à de meilleures performances scolaires. Ce besoin de personnalisation rejoint aussi les observations de Kanevsky et Keighley (2003), selon lesquelles les élèves doués recherchent : contrôle, choix, défis, complexité et enseignants attentionnés. Toutefois, d'autres études (Rubenstein, 2011 ; Rubenstein *et al.*, 2012) n'ont pas mesuré d'effets significatifs de la différenciation sur les attitudes scolaires. Cela fait émerger l'hypothèse que son efficacité dépend fortement de son adéquation avec les besoins réels des élèves. À cet égard, Rubenstein (2011) insiste sur l'importance d'adapter les interventions aux profils spécifiques des élèves et d'évaluer en amont les causes de la sous-performance.

Cinq études (Castro, 2008 ; Sivaraman, 2012 ; Rubenstein, 2011 ; Niederdeppe, 2009 ; Richer, 2012) rapportent une amélioration du rapport à l'école ou aux enseignants sur le plan qualitatif. Les activités de réflexion, telles que les journaux, les productions écrites et les entretiens individuels, semblent particulièrement efficaces (Castro, 2008 ; Sivaraman, 2012 ; Rubenstein, 2011 ; Richer, 2012). Elles abordent principalement la connaissance de soi et l'orientation vers l'avenir. La relation de confiance avec un adulte, que ce soit un mentor, un enseignant ou un intervenant, ressort également comme une stratégie d'intervention clé (Castro, 2008 ; Richer, 2012). Cette relation de confiance contribuerait à restaurer la confiance des élèves, souvent altérée par l'absence de reconnaissance ou les préjugés des adultes du milieu scolaire. Ces résultats rejoignent les travaux de Carr et Dweck (2011), qui rappellent que les biais négatifs des adultes peuvent affecter la motivation scolaire des élèves. De plus, Muenks et ses collaborateurs (2020) montrent que la rigidité des enseignants est associée à une diminution de l'engagement scolaire, de la présence en classe et des résultats académiques chez les élèves doués. Ainsi, les attitudes scolaires des élèves doués sous-performeurs semblent étroitement liées à la manière dont ils se sentent perçus et reconnus. Lorsque cette reconnaissance est présente, les élèves semblent améliorer leur rapport à l'adulte et démontrer une plus grande volonté de s'engager dans leur

parcours scolaire (Castro, 2008 ; Richer, 2012). Ces constats s'inscrivent dans la logique du Modèle Orientation-Réussite (Siegle *et al.*, 2017), selon lequel la perception positive du soutien environnemental favorise l'autorégulation, l'engagement et l'actualisation du potentiel scolaire. Ces éléments semblent contribuer à une réévaluation plus positive de l'environnement scolaire.

Il importe de souligner que sept des huit études ayant évalué quantitativement l'efficacité des interventions sur l'attitude envers l'école et les enseignants n'ont révélé aucun effet statistiquement significatif (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). En ce sens, des recherches complémentaires, fondées sur des méthodologies quantitatives, sont indéniablement requises pour considérer ses pratiques comme efficaces.

Adaptation socioaffective

En ce qui concerne l'adaptation socioaffective, seule l'étude de Schiltz (2017) rapporte une amélioration quantitative significative de plusieurs composantes de cette variable. L'intervention thérapeutique de groupe, centrée sur la mentalisation, l'écriture projective et la gestion des émotions, a permis de réduire de manière significative plusieurs manifestations émotionnelles négatives (agressivité, anxiété, dépression), d'augmenter significativement la compréhension de soi et des autres et a permis de renforcer des habiletés telles que l'expression de soi, la gestion des conflits et la créativité (Schiltz, 2017). Cette combinaison d'interventions a permis d'aborder les thèmes de l'identité personnelle, de la régulation émotionnelle et des relations sociales (Schiltz, 2017). Ces résultats rejoignent ceux d'autres recherches, qui montrent que les interventions menées par des thérapeutes ou psychologues peuvent réduire l'anxiété, améliorer l'autorégulation, développer la tolérance à la frustration et soutenir l'autonomie (Grobman, 2006 ; Richer, 2012).

Sur le plan qualitatif, les activités réflexives combinées à l'approche de groupe (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 – Étude 2) semblent avoir eu de possibles effets positifs selon les participants. Les thématiques abordées concernaient principalement la connaissance de soi et la projection dans l'avenir. Ces interventions contribueraient à renforcer le

sentiment d'appartenance (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013), à développer les relations interpersonnelles, à réduire le sentiment d'isolement, à accroître l'intérêt pour les interactions sociales et à améliorer le bien-être émotionnel et la résilience (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 – Étude 2). D'autres stratégies d'interventions telles que le mentorat (Castro, 2008) et les activités artistiques (Schiltz, 2017 ; Niederdeppe, 2009) semblent avoir des effets positifs sur différentes composantes de l'adaptation socioaffective des élèves doués sous-performeurs selon les études qualitatives. Cependant, des études quantitatives sont nécessaires afin de vérifier si ces effets sont significatifs sur le plan statistique.

La généralisation des résultats est considérablement limitée et la poursuite des recherches de nature évaluative est nécessaire, car deux des trois études ayant mesuré les effets des interventions sur différentes composantes de l'adaptation socioaffective ne rapportent aucun effet quantitatif significatif (Long et Erwin, 2020 ; Niederdeppe, 2009).

Concept de soi

En ce qui a trait au concept de soi, seules les études de Sivaraman (2012) et Sullivan (2016) rapportent des améliorations significatives du concept de soi, bien que ces effets mesurés quantitativement tendent à s'estomper avec le temps. Cet estompage des gains souligne l'importance d'un soutien continu plutôt que d'interventions ponctuelles pour maintenir les progrès. Les deux programmes reposaient sur la fixation d'objectifs personnels et scolaires, combinée à des activités introspectives, et abordaient la valeur de l'école, la connaissance de soi et la projection dans l'avenir. Selon Sivaraman (2012), les activités de réflexion guidée et la planification d'objectifs auraient renforcé le sentiment de contrôle des élèves sur leur avenir. Sullivan (2016) attribue l'amélioration observée à une reconnexion entre l'identité personnelle des élèves (intérêts, valeurs, objectifs) et leur parcours scolaire, ce qui a redonné du sens à leurs efforts. Cette combinaison d'interventions semble ainsi renforcer l'image de soi et soutenir la capacité des élèves à se projeter dans leur avenir.

D'autres études rapportent également des effets qualitatifs possiblement positifs sur le concept de soi. Les activités réflexives semblent avoir favorisé la prise de conscience de la douance et de la sous-performance, la reconnaissance des forces personnelles et l'amélioration de l'estime de soi (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 – Étude 1 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). Cette évolution pourrait découler du développement d'une meilleure conscience de leurs forces, renforçant ensuite l'optimisme, l'espoir et l'image de soi (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013). Selon Castro (2008), l'approche réflexive pourrait avoir permis aux élèves de mieux comprendre leur douance et d'ajuster plus positivement leur perception d'eux-mêmes. Cette prise de conscience les aurait aidés à reconnaître leur potentiel et leur capacité à influencer leur trajectoire scolaire. Enfin, l'approche de groupe apparaît comme la seule stratégie pouvant avoir favorisé la normalisation des expériences personnelles et le renforcement du sentiment d'appartenance (Castro, 2008 ; Cortès-Cabello, 2013 ; Desmet, 2020 – Étude 1). Le partage d'expériences semble avoir permis de réduire le sentiment d'isolement et d'anomalie, et de valider les forces et les défis vécus. Cette validation semble avoir contribué à l'amélioration de l'estime et de la confiance en soi des élèves. D'autres stratégies d'interventions telles que le mentorat (Castro, 2008) et les activités artistiques (Schiltz, 2017 ; Niederdeppe, 2009) semblent influencer positivement le concept de soi, mais les résultats actuels ne permettent pas de dégager une conclusion d'efficacité.

Toutefois, il convient de souligner que six des huit études ayant évalué quantitativement les effets des interventions sur le concept de soi ne rapportent aucun effet statistiquement significatif (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Études 1 et 2 ; Long et Erwin, 2020 ; Niederdeppe, 2009 ; Rubenstein, 2011), ce qui limite la généralisation et met en évidence la nécessité de poursuivre les recherches en privilégiant des devis quantitatifs pour démontrer de façon plus robuste l'efficacité des interventions recensées.

Durée, fréquence et format des interventions

Les études rapportant de possibles effets positifs présentent généralement des programmes d'au moins cinq à dix séances (Desmet, 2020 – Étude 1 et 2, Hesam et Abedi, 2020 ; Sullivan, 2016 ; Rubenstein et al., 2012 ; Castro, 2008). Steenbergen-Hu et ses collaborateurs (2020)

confirment qu'une amélioration substantielle nécessite une intervention soutenue. Cette conclusion rejoint également Massé et ses collaboratrices (2021), qui rapportent que les interventions efficaces auprès des élèves doués sous-performeurs ont une durée d'au moins six mois. Les programmes proposant plusieurs séances par semaine (Cortès-Cabello, 2013 ; Schiltz, 2017 ; Hesam et Abedi, 2020) semblent générer des effets plus marqués que ceux optant pour une fréquence hebdomadaire (Castro, 2008 ; Desmet, 2020 - Étude 2 ; Long et Erwin, 2020 ; Richer, 2012 ; Rubenstein *et al.*, 2012 ; Sivaraman, 2012 ; Sullivan, 2016). De plus, Teo et Quah (1999) soulignent que la durée de l'intervention est un facteur déterminant pour renforcer la motivation, tandis que Colangelo et ses collaborateurs (2003) insistent sur l'importance d'un dosage adéquat : une intensité accrue permettrait un meilleur ancrage des apprentissages et un accompagnement plus soutenu.

Concernant le format, l'approche de groupe semble s'avérer efficace pour développer le sentiment d'appartenance et normaliser les expériences des élèves doués sous-performeurs. Plusieurs études rapportent que les participants valorisent les échanges entre pairs comme une source importante de soutien (Castro, 2008 ; Niederdeppe, 2009 ; Desmet, 2020), et que ce soutien améliore aussi la perception de l'école (Fredericks, Alfeld et Eccles, 2010). Toutefois, les approches individuelles ou mixtes semblent produire de meilleurs résultats sur le plan socioaffectif (Schiltz, 2017), notamment grâce à leur adaptabilité aux profils individuels des élèves.

Ainsi, une durée prolongée combinée à une fréquence élevée semble constituer la formule la plus efficace. Le format mixte apparaît ainsi comme le plus prometteur, combinant les bénéfices de l'approche de groupe avec ceux d'un accompagnement individualisé.

Limites de l'essai

L'analyse des études recensées met en évidence plusieurs limites méthodologiques qui nuancent la portée des résultats et restreignent leur généralisation. Les conclusions doivent ainsi être interprétées avec prudence. Premièrement, le faible nombre d'études ayant rapporté des effets statistiquement significatifs limite la solidité des résultats. En effet, environ la moitié des études ayant évalué chaque variable du présent essai ne mettent en évidence aucun effet significatif. Par

ailleurs, la taille restreinte des échantillons constitue une faiblesse méthodologique importante. La majorité des études recensées comptent moins de 30 participants, ce qui réduit la puissance statistique et limite la détection d'effets significatifs. Cela pourrait expliquer l'écart fréquemment observé entre les améliorations perçues par les participants et l'absence de résultats statistiquement significatifs (Castro, 2008 ; Richer, 2012 ; Desmet, 2020 – Études 1 et 2 ; Rubenstein, 2011). Deuxièmement, plusieurs études présentent des devis méthodologiques insuffisants pour conclure de l'efficacité des interventions. Six études sur treize sont dépourvues de groupe témoin ou reposent sur des approches pré/post exploratoires, ce qui complique l'attribution directe des effets observés. L'absence de suivi longitudinal empêche également d'évaluer la durabilité des changements, un enjeu pourtant crucial malgré les contraintes pratiques rencontrées par les chercheurs (Reis et McCoach, 2000 ; Snyder *et al.*, 2019). Troisièmement, l'hétérogénéité des interventions constitue un autre obstacle. La diversité des formats (individuel, groupe, mixte), des durées, des objectifs et des stratégies complique l'analyse transversale et limite la généralisation des conclusions. Enfin, l'absence d'études réalisées au Canada soulève des questions sur la transférabilité des résultats au contexte québécois, compte tenu des différences importantes entre les systèmes éducatifs et les politiques scolaires d'un pays à l'autre. Ces constats appellent à la prudence dans l'interprétation des effets recensés et soulignent l'importance de poursuivre les recherches dans le domaine de l'éducation des élèves doués.

Contribution de l'essai à la pratique de la psychoéducation

À la lumière des résultats issus de cette recension des écrits, cet essai contribue à la pratique psychoéducative dans le réseau de l'éducation. En milieu scolaire, le psychoéducateur a pour mandat d'évaluer les élèves présentant des difficultés d'adaptation et de proposer des pistes d'intervention adaptées à leurs besoins spécifiques (OPPQ, 2022). Cette recension des écrits s'inscrit directement dans ce mandat : elle rappelle l'importance de réaliser une évaluation approfondie de l'élève doué avant d'intervenir auprès de celui-ci, soutient la pertinence d'utiliser le modèle Orientation–Réussite pour structurer cette évaluation et répertorie des interventions prometteuses.

D'abord, les résultats soulignent l'importance d'effectuer une évaluation rigoureuse du profil de l'élève doué sous-performeur en amont de toute intervention. Il s'avère particulièrement pertinent d'ancrer cette évaluation dans un cadre théorique tel que le modèle Orientation–Réussite (Siegle *et al.*, 2017), qui permet une lecture intégrée du fonctionnement de l'élève en lien avec les facteurs déterminants de la sous-performance. Par ailleurs, l'évaluation psychoéducative permet d'établir un portrait clinique détaillé, incluant les besoins de l'élève, ses facteurs de risque et de protection. Elle permet également d'évaluer le niveau de convenance entre son potentiel adaptatif (PAd), c'est-à-dire ses stratégies d'adaptation, ses croyances, ses forces et ses défis, et son potentiel expérientiel (PEx), soit les opportunités offertes par son environnement scolaire, familial et culturel (Limoges, 2020; Douville et Bergeron, 2018).

Cet essai a également permis d'identifier un ensemble de stratégies d'intervention dont l'efficacité est soit démontrée, soit prometteuse. En connaissant ces approches, le psychoéducateur pourra concevoir et mettre en œuvre des interventions ciblées, tant sur le plan individuel que systémique. Ainsi, conformément à son champ de compétence et à son rôle en milieu scolaire, le psychoéducateur apparaît comme un acteur clé dans le soutien de ces élèves. D'une part, il peut intervenir sur les croyances problématiques et les stratégies d'autorégulation émotionnelle et comportementale de l'élève (PAd), par le biais d'interventions directes. Celles-ci peuvent inclure un suivi en psychoéducation permettant à l'élève de mieux se connaître, de définir ses aspirations, de fixer des objectifs personnels et scolaires, de comprendre la valeur actuelle et future des apprentissages, de développer des stratégies d'organisation et d'apprentissage, et de remplacer ses pensées irréalistes par des pensées réalistes et aidantes. D'autre part, le psychoéducateur peut également agir sur l'environnement scolaire de l'élève (PEx), en assumant un rôle-conseil auprès des enseignants. Il peut ainsi recommander des pratiques pédagogiques mieux adaptées aux besoins de l'élève doué sous-performeur, telles que l'utilisation d'approches moins conventionnelles et plus stimulantes, le choix d'activités en lien avec ses intérêts, le respect de son rythme d'apprentissage, l'adoption d'un style disciplinaire démocratique, et le renforcement du lien enseignant-élève.

Conclusion

Cet essai avait pour objectif de recenser les interventions mises en œuvre auprès des élèves doués sous-performeurs du secondaire, d'en documenter les effets et d'en dégager les approches les plus prometteuses. L'analyse des treize études recensées révèle que, malgré certaines limites méthodologiques, plusieurs stratégies semblent favoriser le développement du plein potentiel et le bien-être de ces élèves. Parmi celles-ci, les activités réflexives ciblant les croyances problématiques du modèle Orientation-Réussite, la fixation et le suivi d'objectifs personnels et scolaires, la différenciation pédagogique, l'établissement d'une relation significative avec un adulte du milieu scolaire ainsi que l'enseignement de stratégies d'autorégulation comportementales apparaissent comme les leviers d'intervention les plus efficaces. Ces résultats suggèrent que des interventions ciblant à la fois les facteurs personnels et environnementaux de la sous-performance peuvent contribuer à restaurer l'engagement et la réussite scolaire de ces élèves.

Toutefois, aucune intervention ne s'avère universellement efficace, ce qui reflète l'importante hétérogénéité des profils d'élèves doués sous-performeurs, tant sur le plan des facteurs de risque que des besoins. Dans cette perspective, une évaluation psychosociale rigoureuse demeure essentielle pour identifier les déterminants de la sous-performance spécifiques à l'élève et orienter le choix des stratégies d'intervention les plus appropriées.

Enfin, bien que certains résultats soient encourageants, les limites méthodologiques des études recensées et celles de l'essai lui-même ne permettent pas de tirer de conclusions définitives quant à l'efficacité réelle des interventions. Il est donc impératif de poursuivre les recherches empiriques, en privilégiant des devis plus rigoureux, afin de valider l'efficacité des interventions existantes et de mieux documenter leurs effets à moyen et long terme. À terme, ces travaux pourraient soutenir le développement de pratiques psychoéducatives plus ciblées permettant de soutenir les élèves doués sous-performeurs du secondaire et, au mieux, d'inverser la trajectoire de sous-performance.

Références

- Barbier, K., Donche, V. et Verschueren, K. (2019). Academic (under)achievement of intellectually gifted students in the transition between primary and secondary education: An individual learner perspective. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2533. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533>
- Baudry, C., Massé, L., Pearson, J. et Simard, M. (Sous presse). 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*. Chenelière Éducation.
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Brasseur, S. et Cruche, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Éditions Mardaga.
- Carr, P. B. et Dweck, C. S. (2011). Intelligence and motivation: Achieving success in school and in life. Dans S. B. Kaufman et R. J. Sternberg (dir.), *The Cambridge handbook of intelligence* (p. 775–784). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244>
- Castro, R. M. (2008). *Establishing a peer and mentoring network to support achievement as an intervention for underachieving gifted Latino high school students* [thèse de doctorat, University of California at Los Angeles]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/establishing-peer-mentoring-network-support/docview/304654630/se-2>
- Colangelo, N., Assouline, S. G. et Gross, M. U. M. (2004). *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. 1). The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Cortés-Cabello, S. (2013). *The impact of strengths development on gifted students: A mixed method study* [thèse de doctorat, Azusa Pacific University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-strengths-development-on-gifted-students/docview/1492128258/se-2>
- Dai, D. Y. (2018). A history of giftedness: A century of quest for identity. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 3–23). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-001>
- Desmet, O. (2020). *The achievement motivation enhancement model: Evaluating an affective intervention to resolve underachievement* [thèse de doctorat, Purdue University].

<https://www.proquest.com/dissertations-theses/achievement-motivation-enhancement-model/docview/2827706875/se-2>

- Douville, L. et Bergeron, G. (2018). *L'évaluation psychoéducative : L'analyse du potentiel adaptatif de la personne* (2^e éd.). Presses de l'Université Laval.
- Fredericks, J. A., Alfeld, C. et Eccles, J. S. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 18–29. <https://doi.org/10.1177/0016986209352683>
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educación*, 368, 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592XRE-2015-368-289>
- Gagné, F. (2021). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003088790>
- Gauvrit, N. (2021). Panorama des modèles contemporains du haut potentiel. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.), *Psychologie du haut potentiel : Comprendre, identifier, accompagner* (p. 47–68). De Boeck Supérieur.
- Grobman, J. (2006). Underachievement in exceptionally gifted adolescents: A psychiatric perspective. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(4), 199–210. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-408>
- Hansen, J. B. et Toso, S. J. (2007). Gifted dropouts: Personality, family, social, and school factors. *Gifted Child Today*, 30(4), 30–41. <https://doi.org/10.4219/gct-2007-488>
- Hesam, M. et Abedi, A. (2020). Enhancing academic engagement of underachieving gifted students: The effects of Martin's educational program. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 137. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_715_19
- Kanevsky, L. et Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and underachievement in gifted students. *Roeper Review*, 26(1), 20–28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>
- Limoges, J. (2020). Le modèle psychoéducatif. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé, et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p. 57-80). Presses de l'Université du Québec.
- Long, L. C., et Erwin, A. (2020). IGNITE: Empowering high ability underachieving students to become focused learners in mainstream classes. *Gifted Education International*, 36(3), 237–249. <https://doi.org/10.1177/0261429420909908>
- Maker, C. J. (1982) *Curriculum development for the gifted*. PRO-ED.

- Massé, L. (2016). Comment reconnaître un enfant doué à l'éducation préscolaire ? *Revue préscolaire*, 54(1), 16–18.
- Massé, L., Baudry, C., Grenier, J., Touzin, C., Courtinat-Camps, A. et Martineau-Crête, I. (2021). L'accélération scolaire. Dans N. Gauvrit et N. Clobert (dir.), *Psychologie du haut potentiel* (p. 403–428). De Boeck Supérieur.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Courtinat-Camps, A., Brault-Labbé, A. et Beaudry, C. (2025). La détection, le dépistage et l'évaluation de la douance. Dans L. Massé, C. Verret et A. Courtinat-Camps (dir.), *L'éducation des élèves doués* (p. 71-94). Chenelière Éducation.
- McCoach, D. B. et Siegle, D. (2011). Underachievers. Dans R. J. R. Levesque (dir.), *Encyclopedia of adolescence* (p. 3025–3033). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_159
- McCoach, D. B. et Siegle, D. (2014). Underachievers. Dans J. Plucker et C. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2^e éd., p. 691–706). Prufrock Press.
- Montgomery, D. (2009). Why do the gifted and talented underachieve? How can we mask and hidden talents be revealed? Dans D. Montgomery (dir.), *Able, gifted and talented underachievers* (2^e éd., p. 3-40). Wiley-Blackwell.
- Muenks, K., Canning, E. A., LaCrosse, J., Green, D. J., Zirkel, S., Garcia, J. A. et Murphy, M. C. (2020). Does my professor think my ability can change? Students' perceptions of their STEM professors' mindset beliefs predict their psychological vulnerability, engagement, and performance in class. *Journal of Experimental Psychology: General*, 149(11), 2119–2144. <https://doi.org/10.1037/xge0000763>
- Niederdeppe, N. N. (2009). *The impact of a theatre arts intervention on underachieving gifted Latinos* [thèse de doctorat, University of Californie at Los Angeles]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-theatre-arts-intervention-on/docview/304855699/se-2>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2022). *La psychoéducation en milieu scolaire. Cadre de référence*. Repéré le 15 avril 2025 à <https://ordrepesd.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf>
- Raoof, 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(17). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36908>

- 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>
- Richer, E. T. (2012). *Motivational interviewing and its effect on underachieving high potential adolescents* [thèse de doctorat, University Columbia].
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/motivational-interviewing-effect-on/docview/919692082/se-2>
- Rubenstein, L. D. (2011). *Project ATLAS: Empowering academically underachieving high potential students* [thèse de doctorat, University of Connecticut].
<https://www.proquest.com/dissertations-theses/project-atlas-empowering-academically/docview/884963059/se-2>
- Rubenstein, L. D., Siegle, D., Reis, S. M., McCoach, D. B. et Burton, M. G. (2012). A complex quest: The development and research of underachievement interventions for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 678–694. <https://doi.org/10.1002/pits.21624>
- Schiltz, L. (2017). Improving aggression regulation in highly gifted underachievers: An evaluation study based on a mixed methods design. *Shiraz E-Medical Journal*, 18(1), Article e44715. <https://doi.org/10.17795/semj44715>
- Sheridan, S. M., Koziol, N. A., Clarke, B. L., Rispoli, K. M. et Coutts, M. J. (2014). The influence of rurality and parental affect on kindergarten children's social and behavioural functioning. *Early Education and Development*, 25, 1057–1082.
<http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.896682>
- Siegle, D., McCoach, B. et Roberts, A. (2017). Why I believe I achieve determines whether I achieve. *High Ability Studies*, 28(1), 59–72.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1302873>
- Siegle, D., Reis, S. M. et McCoach, D. B. (2006). *A study to increase academic achievement among gifted underachievers*. Communication présentée à l'Institute of Education Sciences Research Conference, Washington, DC.
- Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2^e éd., p. 285–297). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8>
- Siegle, D. et McCoach, B. (2021). Underachievers. Dans J. A. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: a survey of current research on giftedness and talent development* (3^e éd., p. 521–534). Routledge.

- Siegle, D., McCoach, B. et Rubenstein, L. D. (2018). Underachieving gifted students. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 372-385). Routledge.
- Sivaraman, R. C. (2012). *Goal setting: Enhancing academic attitudes and achievement in high school gifted underachievers* [thèse de doctorat, University of Californie at Los Angeles]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/goal-setting-enhancing-academic-attitudes/docview/1034280839/se-2>
- Snyder, K. E., Fong, C. J., Painter, J. K., Pittard, C. M., Barr, S. M. et Patall, E. A. (2019). Interventions for academically underachieving students: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, Article 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/10.1177/0016986219900057>
- Sternberg, R. J. (2018). Theories of intelligence. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 145–161). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-010>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. et Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- 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>
- Winton, B. J. (2013). *Reversing underachievement among gifted secondary students* [thèse de doctorat, University of Missouri]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/reversing-underachievement-among-gifted-secondary/docview/1460570205/se-2>
- Ziegler, A. et Stoeger, H. (2010). How fine motor skills influence the assessment of high abilities and underachievement in math. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 195–219.

Appendice A

Tableau des descripteurs utilisés dans les bases de données

Tableau A1

Descripteurs utilisés dans les bases de données

Base de données	Descripteurs liés au concept de la douance	Descripteurs liés au concept de la sous-performance
PsycInfo	- Gifted - Gifted education	- Academic underachievement - Academic failure - Failure
ERIC	- Gifted - Gifted disabled - Gifted disadvantaged - Gifted education	- Low achievement - Academic failure - Failure - Underachievement

Appendice B

Tableau des caractéristiques des interventions des études recensées

Tableau B1

Caractéristiques des programmes et des interventions des études recensées

Étude	Programme ou intervention	Fréquence			Nombre de séances (durée)	Format		Animateur	Stratégies d'intervention
		Quotidienne	Plusieurs fois par semaine	Hebdomadaire		Individuel	Groupe		
Castro (2008)	Programme d'interventions en sous-groupes de soutien avec mentor			X	11 (60 min)		X	Mentors (Enseignants)	Sous-groupes de soutien avec mentor, incluant discussions de groupe, réflexions individuelles et tenue de journaux personnels. Thèmes abordés dans les activités : connaissance de soi (p. ex. : analyse de rapports, parcours scolaire, intérêts), compréhension de la douance et de ses implications, identification de modèles inspirants, planification des études postsecondaires (p. ex. : orientation scolaire et professionnelle, choix d'université) et projection dans l'avenir (p. ex. : curriculum vitae inversé).
Cortès-Cabello (2013)	Programme de développement des forces inspiré de l'approche centrée sur les forces et celle orientée vers les solutions		X		40 (30 min)		X	Chercheure	Réflexion personnelle, discussions de groupe et familiales. Thèmes abordés dans les activités : forces personnelles (p. ex. : exploration des forces avec le <i>Clifton Strengths Explorer</i>), connaissance de soi (p. ex. : identification des réussites, forces et défis), développement personnel (p. ex. : établissement d'objectifs et planification des moyens) et réflexion sur l'avenir personnel.

Étude	Programme ou intervention	Fréquence			Nombre de séances (durée)	Format		Animateur	Stratégies d'intervention
		Quotidienne	Plusieurs fois par semaine	Hebdomadaire		Individuel	Groupe		
Desmet (2020)	Étude 1 : Programme d'interventions basé sur le modèle <i>Achievement Motivation Enhancement</i> (AME)		X		6 (60 min)		X	Animateurs de camp estival	Discussions en petits groupes structurées et guidées, exercices écrits, visionnement de vidéos et complétion d'outils réflexifs et d'auto-observation. Thèmes abordés dans les activités : connaissance de soi (p. ex. : identification des forces et talents), développement personnel (p. ex. : défis, objectifs, plan d'action, résilience, stratégies d'apprentissage et d'adaptation, discours positif) et introspection (p. ex. : réflexion sur soi, auto-évaluation, auto-observation).
	Étude 2 : Programme d'intervention basé sur le AME			X	6 (60 min)		X	Enseignante	
Hesam et Abedi (2020)	Martin's Educational Program				10 (60 min)			N/A	Programme basé sur l'approche cognitivo-comportementale. Thèmes abordés dans les activités : confiance en soi (p. ex. : stratégies aidantes et changement attitude), valeur accordée à l'école (p. ex. : persévérance, valeurs et normes personnelles), développement personnel (p. ex. : planification d'objectifs et moyens pour les atteindre), stratégies d'apprentissage et d'organisation (p. ex. : gestion du temps), gestion de l'anxiété (p. ex. : peur de l'échec, stratégies adaptées) et sentiment d'auto-efficacité (p. ex. : réactions émotionnelles et soutien social).

Étude	Programme ou intervention	Fréquence			Nombre de séances (durée)	Format		Animateur	Stratégies d'intervention
		Quotidienne	Plusieurs fois par semaine	Hebdomadaire		Individuel	Groupe		
Long et Erwin (2020)	Programme IGNITE basé sur le modèle <i>Achievement Orientation Model</i> (AOM)			X	N/A (20 min)	X	X	Enseignants	Programme individualisé aux préférences des participants, soit : • Différenciation pédagogique selon le modèle de Maker (p. ex. : contenu, processus, produit et environnement d'apprentissage) et négociation avec les enseignants pour différencier les apprentissages dans la classe ordinaire. • Bibliothérapie : lecture de biographies significatives auxquelles les participants peuvent s'identifier.
Niederdeppe (2009)	Programme d'intervention basé sur un projet de théâtre parascolaire		X		30 (105 min)		X	Enseignants	Activités parascolaires : création et interprétation d'une pièce de théâtre, développement des habiletés théâtrales à travers des activités d'arts dramatiques (p. ex. : improvisation, comédie, jeu d'acteur, création de monologue).
Richer (2012)	Entretien motivationnel			X	4 (60 min)	X		Chercheure	Entretien motivationnel et complétion/utilisation de questionnaires comme outils de discussion. Techniques d'entretien motivationnel : style directif, écoute active, questions ouvertes, soutien du discours-changement, rapport coût-bénéfice, échelles 0 à 10, empathie, soutien à l'ambivalence, identification des contradictions, reflets et résumés.

Étude	Programme ou intervention	Fréquence			Nombre de séances (durée)	Format		Animateur	Stratégies d'intervention
		Quotidienne	Plusieurs fois par semaine	Hebdomadaire		Individuel	Groupe		
Rubenstein (2011)	Projet ATLAS : Entente de différenciation pédagogique individuelle		X		15 (45 à 80 min)	X		Chercheure	En partenariat avec l'enseignante de langue, création et réalisation d'un contrat d'apprentissage (entente de différenciation pédagogique). Discussions avec la chercheure et réflexions concernant une proposition de travaux alternatifs. Thèmes abordés dans les activités : connaissance de soi (p. ex. : intérêts, valeurs), développement personnel (p. ex. objectifs), compréhension des exigences du programme éducatif et maîtrise des options de différenciation.
Rubenstein et al. (2012)	Étude 1 : Interventions basée sur le AOM			X	6 à 9 (30 à 60 min)	X		Enseignants ou bénévoles	Interventions personnalisées selon les résultats aux instruments de mesure et les composantes du AOM touchées, soit : • Auto-régulation (p. ex. : stratégies d'étude, d'organisation, et de gestion du temps. • Perceptions de l'environnement (p. ex. : perception du soutien de l'environnement scolaire) • Sentiment d'auto-efficacité (p. ex. : confiance en soi) • Valeur accordée à l'école et aux apprentissages (discussion sur les intérêts, valeurs, plans futurs, utilité de l'école et engagement scolaire) • Différenciation pédagogique (p. ex. : accélération scolaire et projets basés sur les intérêts).

Étude	Programme ou intervention	Fréquence			Format		Animateur	Stratégies d'intervention	
		Quotidienne	Plusieurs fois par semaine	Hebdomadaire	Nombre de séances (durée)	Individuel			Groupe
Schiltz (2017)	Psychothérapie musicale et intervention de groupe		X		N/A Pendant de 6 à 8 mois (60 à 120 min)	X	X	N/A	Séances de thérapie de groupe avec production musicale. Séances individuelles de psychothérapie avec improvisation musicale libre et histoires sous induction musicale. Thèmes abordés : affirmation de soi, relaxation, concentration, motivation, estime de soi et méthodes d'apprentissages.
Sivaraman (2012)	Interventions basées sur la théorie d'établissement d'objectifs			X	2 (75 à 90 min)		X	Animateur	Réflexions écrites individuelles guidées par des questions et planification stratégique d'objectifs personnels et scolaires. Thèmes abordés dans les activités : avenir (p. ex. : caractéristiques d'un avenir idéal ou indésirable), projet de vie, modèles positifs et négatifs, objectifs pour progresser vers l'avenir souhaité, moyens pour les atteindre, motivations et impacts de leur réalisation.
Sullivan (2016)	Interventions basées sur la valeur accordée à l'école et aux apprentissages basée sur le AOM			X	9 (10-15 min)	X		Chercheure	Application quotidienne de stratégies de pédagogiques par l'enseignant de mathématiques (p. ex. : valeur intrinsèque, valeur d'accomplissement, valeur utilitaire et récompenses). Rencontres individuelles hebdomadaires avec la chercheure pour approfondir des réflexions personnelles, fixer des objectifs et en faire le suivi. Thèmes abordés : connaissance de soi (p. ex. : intérêts personnels, perceptions de soi et de ses valeurs), motivation, identité, objectifs à court et long terme, moyens pour les atteindre, identification des obstacles, avenir et sous-performance.

Appendice C

Tableau synthèse des résultats des études évaluatives

Tableau C1

Synthèse des résultats des études évaluatives portant sur l'efficacité des interventions auprès des élèves doués sous-performeurs de niveau secondaire

Auteur	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ; T0, T1, T2, T3 : temps de mesure.					
Castro (2008)	<i>N</i> = 44 élèves doués sous-performeurs d'origine latino (57 % de garçons) de 9, 10 et 11 ^e année GE : <i>n</i> = 23 (65 % de garçons) GT : <i>n</i> = 21 (48 % de garçons) États-Unis	Étude pilote Devis mixte : quasi expérimental (pré- et post-test sans groupe de comparaison) et étude qualitative à partir de questionnaire auprès des élèves et d'entrevues avec les mentors. ANOVA Mentorat et sous-groupes de soutien	Rendement scolaire Concept de soi Attitudes envers l'école et les enseignants Motivation scolaire	<i>School Attitude Assessment Survey, Revised (SAAS-R)</i> Rendement scolaire Journaux des participants et réflexions des mentors Observations du chercheur	Rendement scolaire, perception de soi sur le plan scolaire, attitudes envers l'école/enseignants et valeur accordée à l'école/apprentissages : GE : T0 = T1 Motivation et engagement : GE : T0 < T1 ; GT : T0 = T1 Résultats qualitatifs selon les élèves : compréhension initiale limitée de la douance ; connaissance de soi améliorée ; résistance au statut de sous-performant ; sentiment d'appartenance et camaraderie renforcés ; relations adultes complexes (méfiance envers les enseignants) ; relation positive avec le mentor facilitant l'auto-régulation ; adoption de comportements favorables à la réussite ; intervention jugée trop courte.
Cortès-Cabello (2013)	<i>N</i> = 45 élèves doués sous-performeurs (60 % de garçons) de 6 ^e , 7 ^e et 8 ^e année GE : <i>n</i> = 22 (68 % de garçons) dont (<i>n</i> = 9 ayant participé à l'étude qualitative) GT : <i>n</i> = 23 (52 % des garçons)	Devis mixte : quasi expérimental (pré et post avec groupe de comparaison) et étude qualitative à partir d'entretiens semi-structurés avec les élèves et d'exercices réflexifs ANOVA et MANCOVA	Rendement scolaire (global, anglais, mathématiques, sciences et histoire) Concept de soi Motivation scolaire	Rendement scolaire Entrevues semi-structurées avec les participants Exercices réflexifs complémentaires	Rendement scolaire : Avant intervention (T0, premier semestre) : - GT > GE pour rendement global Après intervention (T1, deuxième semestre) : - GE > GT pour le rendement en anglais ; - GE : T0 < T1 pour rendement global et anglais ; - GT : T0 = T1 pour rendement global et en anglais ;

Auteur	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ; T0, T1, T2, T3 : temps de mesure.					
	États-Unis	Interventions inspirées de l'approche centrée sur les forces et de l'approche orientée sur les solutions.			- GE et GT : T0 = T1 pour le rendement en mathématiques, en sciences et en histoire Résultats qualitatifs selon les élèves : conscience accrue des forces comme moyen d'améliorer son rendement scolaire ; meilleure connaissance de soi ; intérêt grandissant pour les relations interpersonnelles ; progression dans l'utilisation des forces.
Desmet (2020)	Étude 1 <i>N</i> = 20 élèves doués sous-performeurs (65 % de garçons) de 13 à 16 ans (<i>M</i> = 14) de 7 ^e à 10 ^e année États-Unis	Devis mixte : mesures pré et post-test et étude qualitative à partir des réponses des participants au sondage post-intervention et des entrevues semi-structurées des participants et des animateurs de camp Analyse descriptive, analyse de comparaison de moyennes standardisées et analyse de données inductive qualitative Programme d'intervention basé sur le modèle AME	Concept de soi Motivation scolaire Attitudes envers l'école et les enseignants	<i>School Attitude Assessment Survey, Revised (SAAS-R)</i> Entrevue semi-structurée auprès des participants Questionnaires post-intervention complétés par les participants	Aucun résultat significatif pour l'ensemble des variables Résultats qualitatifs selon les élèves : appréciation des échanges entre pairs (le partage d'expériences) ; meilleure perception de soi sur le plan scolaire et motivation scolaire.
	Étude 2 <i>N</i> = 1 élève douée sous-performante de 6 ^e année de 12 ans États-Unis	Étude exploratoire Devis mixte : pré et post-test et étude qualitative à partir d'un cas singulier Analyse descriptive et analyse de données inductive qualitative	Rendement scolaire en anglais Concept de soi Motivation scolaire	<i>School Attitude Assessment Survey, Revised (SAAS-R)</i> <i>School Engagement Measure (SEM)</i> Protocole d'observation des	Après l'intervention Aucun résultat significatif pour l'ensemble des variables Résultats qualitatifs selon l'élève : discours intérieur plus positif ; valorisation des forces personnelles ; amélioration de l'attention et de la participation en classe ; développement de la résilience et de la persévérance face aux défis ; difficultés au niveau de la

Auteur	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ; T0, T1, T2, T3 : temps de mesure.					
		Programme d'intervention basé sur le modèle AME	Attitudes envers l'école et les enseignants	comportements d'engagement adapté du <i>Leuven Engagement Scale</i> Rendement scolaire Entrevues semi-structurées auprès de la participante Documents de réflexion de la participante	définition d'objectifs ; adoption de stratégies d'études et d'organisation résultant en une meilleure gestion du temps d'étude et en un suivi plus régulier des tâches scolaires.
Hesam et Abedi (2020)	<i>N</i> = 30 élèves douées sous-performantes (100 % de filles) de 7 ^e année GE : <i>n</i> = 15 GT : <i>n</i> = 15 Iran	Devis quantitatif quasi expérimental (mesures pré et post-test avec groupe de comparaison randomisé) MANCOVA Programme basé sur l'approche cognitivo-comportementale (Martin's educational program)	Motivation scolaire	<i>Student's academic engagement questionnaire</i>	Après l'intervention Engagement comportemental : GE > GT (effet de taille moyenne) Agentivité, engagement émotionnel, cognitif et total : GE > GT (effet de grande taille)
Long et Erwin (2020)	<i>N</i> = 56 élèves doués sous-performants de 13 et 15 ans de 7 ^e et 9 ^e année GE ₁ : <i>n</i> = 42 GE ₂ : <i>n</i> = 14 Australie	Devis quantitatif quasi expérimental (mesures pré et post-test) Test-t indépendant et Test-t apparié Programme IGNITE GE ₁ a reçu l'intervention de différenciation	Rendement scolaire Concept de soi Attitudes envers l'école et les enseignants Motivation scolaire	<i>School Attitude, Coping and Efficacy Questionnaire (SACEQ)</i> Rendement scolaire	Après l'intervention GE ₁ = GE ₂ pour l'ensemble des variables GE ₁ : T0 < T1 pour attitudes envers les enseignants (effet + de petite taille) et attitudes envers l'école (effet + de très petite taille) ; T0 = T1 pour rendement scolaire, perception de soi sur le plan scolaire, valeur accordée à l'école/apprentissages, motivation et engagement et adaptation socioaffective GE ₂ : T0 = T1 pour rendement scolaire, perception de soi sur le plan scolaire, valeur accordée à

Auteur	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ; T0, T1, T2, T3 : temps de mesure.					
		pédagogique du Maker Model GE ₂ a reçu l'intervention de la bibliothérapie	Adaptation socioaffective		l'école/apprentissages, attitudes envers l'école/enseignants, motivation et l'engagement et l'adaptation socioaffective
Niederdeppe (2009)	N = 34 élèves doués sous-performeurs d'origine latinos (79 % de garçons) de 6 ^e à 8 ^e année GE = 18 (72 % de garçons) GT = 16 (88 % de garçons) États-Unis	Recherche-action Devis mixte : quasi expérimental (pré et post-test avec groupe de comparaison) et étude qualitative à partir des réflexions hebdomadaires de l'enseignant ainsi que des journaux réflexifs des participants. Test-t pour échantillons appariés et ANOVA Intervention : participation à un projet de théâtre en parascolaire	Rendement scolaire Concept de soi Motivation scolaire Attitudes envers l'école et les enseignants Adaptation socioaffective	<i>School Attitude Assessment Survey-Revised (SAAS-R)</i> Rendement scolaire Réflexions hebdomadaires de l'enseignant Journaux réflexifs des participants	Rendement scolaire : - Anglais et mathématiques : aucun résultat significatif - Science : GE < GT ; GE et GT : T0 < T1 ; T1 > T3 - Histoire : GE = GT ; GE et GT : T0 > T3 Perception de soi sur le plan scolaire, motivation et engagement, adaptation socioaffective, attitudes envers l'école/enseignants et valeur accordée à l'école/apprentissages : T0 = T1 = T3 Résultats qualitatifs selon les élèves : augmentation de la motivation à fréquenter l'école ; amélioration de la confiance en soi et de l'expression de soi ; développement de la résilience et de la persévérance ; création de nouvelles amitiés réduisant le sentiment d'isolement ; développement de relations plus positives avec les adultes encadrants ; perception positive du programme en contraste avec l'éducation traditionnelle.
Richer (2012)	N = 4 élèves doués sous-performeurs (100 % de garçons) de 12 à 18 ans États-Unis	Étude de cas Étude qualitative à partir des réflexions issues des entretiens motivationnels avec les participants Intervention : entretien motivationnel	Rendement scolaire Attitudes envers l'école et les enseignants Motivation scolaire Concept de soi	Rendement scolaire Entretiens motivationnels	Après l'intervention Rendement scolaire : aucun résultat significatif Résultats qualitatifs selon les élèves : sentiment d'agir de façon autodéterminée ; perception de contrôle interne face à leurs comportements scolaires ; perception de la relation enseignant-élève comme transactionnelle basée sur le respect mutuel ; orientation vers des buts de maîtrise plutôt que de performance ; sentiment d'aliénation et de manque d'adéquation scolaire ; calcul

Auteur	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ; T0, T1, T2, T3 : temps de mesure.					
			Adaptation socioaffective		conscient de l'effort nécessaire versus la valeur perçue de l'activité scolaire.
Rubenstein (2011)	N = 3 élèves doués sous-performeurs (67 % de garçons) de 12 à 13 ans de 8 ^e année États-Unis	Devis mixte : mesures pré et post-test et étude qualitative inductive à partir des entretiens, des observations du chercheur, du dossier permanent et du relevé hebdomadaire de l'élève Étude de cas unique Intervention : Projet ATLAS	Rendement scolaire Concept de soi Motivation scolaire Attitudes envers l'école et les enseignants	<i>School Attitude Assesment Survey-Revised (SAAS-R)</i> <i>Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)</i> Observations de l'engagement en classe Entretiens des participants avec le chercheur Relevé hebdomadaire	Après l'intervention Aucun résultat significatif pour l'ensemble des variables Résultats qualitatifs selon les élèves : différents résultats pour chaque participant ; N1: résistance initiale (crainte du jugement et effort) puis appréciation de la relation avec la chercheuse ; N2: peu d'intérêt envers l'intervention malgré engagement relationnel progressif avec la chercheuse ; N3: fort engagement, nouvelles aspirations universitaires et appréciation de la relation avec la chercheuse.
Rubenstein et al. (2012)	Étude 1 – Phase 1 N = 36 élèves doués sous-performeurs du middle school GE = 30 (80 % de garçons) GT = 6 Étude 1 – Phase 2 N = 46 élèves doués sous-performeurs du middle school États-Unis	Devis quantitatif quasi expérimental (mesures pré et post-test avec groupe de comparaison) Interventions personnalisées selon les résultats aux instruments de mesure (composantes du Modèle AOM touchées)	Rendement scolaire Motivation scolaire	Rendement scolaire Version modifiée du <i>School Attitude Assesment Survey-Revised</i>	Après l'intervention Rendement scolaire : Phase 1 : aucun résultat significatif Phase 2 : T0 < T1 (effet de taille modérée) uniquement pour les groupes ayant reçus l'intervention portant sur les composantes suivantes : valorisation des objectifs scolaires et perceptions de l'environnement Motivation et engagement : Phase 2 : T0 < T1

Auteur	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ; T0, T1, T2, T3 : temps de mesure.					
Schiltz (2017)	<i>N</i> = 86 élèves doués sous-performants (60 % de garçons) de 12 à 14 ans GT = 43 (60 % de garçons) GE = 43 (60 % de garçons) GE ₁ = 20 élèves doués sous-performant (sur-adaptés) GE ₂ = 23 élèves doués sous-performant (impulsifs) Luxembourg	Devis mixte : quasi expérimental (mesures pré et post-test avec groupe de comparaison non équivalent) et étude qualitative à partir de l'échelle d'évaluation des histoires écrites sous induction musicale et des observations lors des séances de psychothérapie. Test des rangs signés de Wilcoxon, test projectif (histoires écrites sous induction musicale) et analyse qualitative interprétative des observations.	Rendement scolaire Adaptation socioaffective	<i>Questionnaire des facteurs d'agressivité</i> (FAF, Hampel et Selg, 1975) Échelle d'évaluation des histoires écrites sous induction musicale Observations durant les séances de psychothérapie	Après l'intervention Sensibilité à l'expression des émotions et rendement scolaire : GE ₁ et GE ₂ : T0 < T1 Agressivité élaborée, sentiments dépressifs et agressivité intériorisée : GE ₁ : T0 > T1 Agressivité primaire et anxiété : GE ₂ : T0 > T1 Agressivité contrôlée : GE ₂ : T0 < T1 Agressivité extériorisée : GE ₂ : T0 = T1 Résultats qualitatifs basés sur l'évaluation des histoires et sur les observations lors des séances : GE ₁ : amélioration de l'expression des émotions, créativité, acceptation des conflits, confiance et participation ; réduction des sentiments dépressifs. GE ₂ : meilleure régulation de l'agressivité et de l'expression des émotions ; augmentation de la créativité et de la participation ; diminution des réactions impulsives, des comportements agressifs et de l'anxiété.
Sivaraman (2012)	<i>N</i> = 44 élèves doués sous-performants de 15 à 17 ans de 10 ^e à 12 ^e année GE = 22 (45 % de garçons) GT = 22 (50 % de garçons) États-Unis	Devis mixte : expérimental (pré et post-test avec groupe de comparaison randomisé) et étude qualitative à partir des productions écrites des participants Intervention basée sur la théorie d'établissement d'objectifs, version adaptée de Morisano et al. (2010).	Rendement scolaire Concept de soi Motivation scolaire Attitudes envers l'école et les enseignants	<i>School Attitude Assessment Survey-Revised</i> Production écrite des participants Rendement scolaire	<u>Après l'intervention</u> Rendement scolaire : GE : T0 < T1, T0 = T2 ; GT : T0 = T1 = T2 Perception de soi sur le plan scolaire : GE : T0 < T1, T0 = T2 ; GT : T0 = T1 = T2 Valeur accordée à l'école/apprentissages : GE et GT : T0 < T1, T0 = T2 Motivation et engagement et attitudes envers l'école/enseignants : GE et GT : T0 = T1 Résultats qualitatifs issus des productions écrites des élèves : prise de conscience de la sous-performance et de ses impacts ; motivation accrue pour réussir à

Auteur	Échantillon	Devis	Variables	Instruments	Principaux résultats
Légende : GE : groupe expérimental ; GT : groupe témoin ; T0, T1, T2, T3 : temps de mesure.					
		ANOVA à mesures répétées et analyse inductive des écrits (grille d'analyse qualitative, codage)			l'université et ambition scolaire renforcée ; responsabilisation face à l'avenir ; réduction de la procrastination ; reconnaissance de la gestion du temps comme défi majeur ; volonté affirmée d'améliorer le rendement scolaire ; besoin d'information sur les parcours universitaires.
Sullivan (2016)	$N = 48$ élèves inscrit dans un cours de mathématiques avancées (56 % de garçons, 31 % d'élèves sous-performants) de 10^e à 12^e année GE = 22 (11 doués et 11 non-doués) GT = 26 (17 doués et 9 non-doués) Échantillon d'élèves doués sous-performants GE₁ : $n = 3$ GT₁ : $n = 7$ Étude qualitative $N = 21$ élèves issus du GE États-Unis	Devis mixte : expérimental (mesures pré et post-test avec groupe de comparaison randomisé) et étude qualitative à partir des entretiens individuels Test-t pour échantillons indépendants, ANOVA, ANCOVA, ANOVA à mesures répétées et Tests post-hoc. Intervention : Stratégies pédagogiques dans le cours de mathématiques avancées et rencontres individuelles de fixation d'objectifs basée sur le AOM de Siegle et McCoach (2005)	Rendement scolaire Concept de soi Motivation scolaire Attitudes envers l'école et les enseignants	Rendement scolaire <i>School Attitude Assessment Survey-Revised</i> (SAAS-R) Version adaptée de <i>Goal-setting Exit questionnaire-REVISED</i> (Sivaraman, 2012) Entretiens individuels semi-structurés	<u>Résultats de l'échantillon d'élèves doués sous-performants</u> Valeur accordée à l'école/apprentissages, attitudes envers l'école/enseignants, motivation et engagement et rendement scolaire : GE = GT Perception de soi sur le plan scolaire : GE : $T0 < T1$, $T0 = T2$; GT : $T0 = T1 = T2$ Résultats qualitatifs selon les élèves : reconnaissance de l'impact du programme sur le rendement scolaire ; prise de conscience de l'importance de la motivation dans leur réussite ; augmentation de l'importance accordée au développement de la persévérance pour surmonter les défis scolaires.