

Regards d'enseignants québécois sur les élèves doués : points de vue diversifiés

Jeanne Lagacé-Leblanc

Université du Québec à Trois-Rivières

Amélie Courtinat-Camps

Université Toulouse-II-Jean-Jaurès

Line Massé

Université du Québec à Trois-Rivières

Valérie Capdevielle

Université Toulouse-II-Jean-Jaurès

Claire Baudry

Université du Québec à Trois-Rivières

Jean-Yves Bégin

Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Couture

Université du Québec à Trois-Rivières

Claudia Verret

Université du Québec à Montréal

Marie-France Nadeau

Université de Sherbrooke

Résumé

Cette étude s'intéresse aux perceptions des enseignants concernant les élèves doués de leur classe, dans un centre de services scolaire québécois, et à l'influence de certaines variables personnelles et contextuelles sur ces perceptions. L'échantillon se compose de 21 enseignants du primaire (18 femmes et 3 hommes). À l'issue de l'analyse lexicale réalisée avec le logiciel *Alceste*, quatre classes d'énoncés spécifiques se dégagent du discours des enseignants. L'âge, le cycle d'enseignement, le type de classe, le nombre d'années d'expérience, l'implication dans un plan d'intervention et l'expérience envers la douance constituent des facteurs explicatifs de l'hétérogénéité des perceptions des enseignants envers la douance. Les résultats portent également à croire que des perceptions plus traditionnelles et stéréotypées de la douance persistent chez certains enseignants.

Mots-clés : perceptions, représentations, enseignants, douance, caractéristiques, haut potentiel, analyse lexicale

Abstract

This study examines teachers' perceptions of gifted students in their class, in a Quebec school service centre, and the influence of personal and contextual variables. The sample consists of 21 primary school teachers (18 women and 3 men). After the lexical analysis carried out with the *Alceste* software, four specific classes of statements emerge from the teachers' discourse. In addition, age, teaching cycle, type of class, number of years of experience, involvement in an intervention plan and experience with giftedness predict the heterogeneity of the perceptions of teachers towards giftedness. The results suggest more traditional and stereotypical perceptions of giftedness by teachers.

Keywords: perceptions, representations, teachers, giftedness, characteristics, high potential, lexical analysis

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) et le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) pour leur soutien financier, ainsi que les participants pour leur collaboration à ce projet de recherche dans le cadre du programme des actions concertées Persévérance et réussite scolaires.

Introduction

Au Québec, la problématique de la douance ou de l'éducation des élèves doués est quasiment inexistante des sites et documents ministériels, et des programmes de formation en éducation dans les universités québécoises francophones. De plus, les élèves doués ne figurent pas parmi les publics reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999) alors même que la dernière politique de réussite du Québec considère ces élèves comme relevant de cette catégorie (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Les élèves doués sont souvent socialement et émotionnellement sensibles (Bailey, 2011 ; Peterson, 2009 ; Reis et Renzulli, 2004) et peuvent avoir des besoins éducatifs particuliers, comme un rythme d'apprentissage plus rapide (Kanevsky, 2011). Dès lors qu'ils sont identifiés, l'image que leur renvoie l'environnement du fait d'être doué est d'une grande importance puisque les représentations que l'élève construit de lui-même se développent, en grande partie, dans le cadre des interactions avec sa famille, ses pairs et ses enseignants (Courtinat-Camps et al., 2017). Ces derniers occupent d'ailleurs une place centrale dans tous les aspects de l'éducation des élèves doués. Leurs perceptions de la douance influencent par exemple l'identification et le soutien des élèves doués dans l'environnement de classe ordinaire (Moon et Brighton, 2008). De plus, la façon dont les enseignants conceptualisent ou perçoivent la douance peut finalement déterminer s'ils considèrent ou non un élève comme doué (Hany, 1997) ou si les besoins de ces élèves seront ou non pris en compte dans le cadre scolaire (De Wet et Gubbins, 2011 ; Megay-Nespoli, 2001 ; Moon et Brighton, 2008). Par conséquent, il est essentiel de comprendre les perceptions de la douance chez les enseignants puisqu'elles influencent leurs pratiques professionnelles (Guerra et Nelson, 2009 ; Wang et al., 2008) et leur manière d'interagir avec les élèves. De plus, puisque la littérature sur la question est quasi inexistante, on peut supposer que les enseignants sont peu familiers avec la douance et pourraient avoir des perceptions stéréotypées ou préconçues de ce qu'est un élève doué et de la façon dont il devrait agir et se comporter.

Cadre théorique

Depuis plus d'un siècle, les chercheurs tentent de mieux comprendre et expliquer la douance. De nombreuses études ont d'ailleurs été menées et une pluralité d'approches théoriques et de modélisations de la douance ont depuis été proposées (Subotnik et al., 2011). En raison de la multitude de modèles théoriques existants, définir la douance n'est pas chose aisée et constitue un véritable défi. Il existe encore un flou dans la manière de conceptualiser ou d'identifier la douance (Brasseur et Cuche, 2017). Ceci étant, il est nécessaire de pouvoir disposer d'une définition de la douance chez un élève. La définition retenue considère un grand éventail de domaines de performances, outre celles mesurées uniquement par les tests de mesure du quotient intellectuel (QI), et se base sur des seuils moins restrictifs. La National Association of Gifted Children (NAGC, 2010), association américaine internationalement reconnue dans le domaine de la douance, a quant à elle retenu la définition de Gagné (2015). Selon cette définition, la douance correspond à des domaines d'habiletés naturelles innées, mais qui se développent, en particulier pendant l'enfance, à travers les processus de maturation naturelle des capacités du système cognitif et de l'apprentissage à la fois formel et informel. Gagné (2015) reconnaît six domaines de douance, dont quatre liés aux habiletés mentales (créatrices, intellectuelles, socioaffectives et perceptuelles) et deux liés aux habiletés physiques (musculaires et liées au contrôle moteur). De plus, selon Gagné (2018), une personne est considérée comme douée si ses habiletés dans un domaine sont supérieures de 10 % par rapport à ses pairs. Ainsi, si l'on considère seulement les habiletés intellectuelles, ce taux de 10 % correspond à un QI de 120 et plus.

Croyances et attitudes des enseignants envers les élèves doués

De façon générale, certaines recherches soulignent que les enseignants développeraient des attitudes positives envers les élèves doués (Beacham et Rouse, 2012 ; Goddard et Evans, 2018 ; Hsien et al., 2009 ; Kraska et Boyle, 2014), par exemple, en mettant en œuvre des stratégies qui favorisent leur inclusion en classe (McCray et McHatton, 2011). D'autres montrent que les enseignants ont plutôt des attitudes négatives (Collins et al., 2001 ; Gross, 2004 ; Lee et al., 2004) ou ambivalentes et stéréotypées à leur égard (McCoach et Siegle, 2007 ; O'Connor, 2005). Les attitudes négatives des enseignants peuvent, par exemple,

être liées aux ressources mises à leur disposition et à leur accélération scolaire (Laine et al., 2019), dont les effets négatifs possibles sur le développement socioémotionnel des élèves doués sont parfois soulignés par les enseignants (Gallagher et al., 2011). D'ailleurs, une récente étude auprès d'enseignants québécois montre que leurs attitudes à l'égard des élèves doués sont légèrement positives, à l'exception des cas d'accélération scolaire où elles se révèlent plutôt négatives (Massé et al., 2017).

Les croyances et les attitudes des enseignants envers les élèves doués tendent à se former par l'expérience — ou par un manque d'expérience (Xiang et al., 2011). Elles peuvent, par exemple, provenir de leur formation initiale, de la formation qu'ils ont reçue en cours d'emploi (Bangel et al., 2010) ou de leur expérience lors de leur première année en tant qu'enseignant (McCoach et Siegle, 2007). Les conceptions qu'ils développeront autour de la douance déterminent, d'une certaine manière, leurs perceptions des élèves doués, et elles vont influencer leurs attitudes et leurs pratiques auprès de ceux-ci (Missette et al., 2014; Timmermans et al., 2013). Des études (Campbell et Verna, 1998; Speirs Neumeister et al., 2007) ont aussi montré que les enseignants ont généralement leurs propres conceptions de la douance et que celles-ci peuvent varier d'un enseignant à l'autre (Kaya, 2015). Au-delà de certains éléments centraux autour desquels s'organiseraient les perceptions de la douance des enseignants, il existerait autant de perceptions de la douance que d'enseignants, ces derniers insistant chacun sur un aspect (aptitudes innées, motivation, caractère exceptionnel des performances, dyssynchronie, etc.) (Lee, 1999). La théorie du comportement planifié de Ajzen (2012) soutient que les attitudes, la motivation pour adopter ou non le comportement (normes subjectives), et la perception de contrôle (ou le sentiment d'autoefficacité) sont des prédicteurs significatifs des intentions d'agir et du comportement de l'individu. Griffiths (2007) a d'ailleurs montré que les attitudes et croyances des enseignants sont en lien direct avec leurs pratiques utilisées en classe. Par exemple, les enseignants ne mettront pas en œuvre des pratiques pédagogiques qu'ils ne comprennent pas, avec lesquelles ils ne sont pas d'accord ou qu'ils ne jugent pas importantes (Wang et al., 2008). Pour autant, il ne faut pas minimiser l'écart pouvant exister entre les perceptions de la douance de certains enseignants et leurs pratiques pédagogiques quotidiennes à l'égard des élèves concernés (Maia-Pinto et de Souza Fleith, 2002).

Généralement, les recherches sur les perceptions envers les élèves doués se scindent en deux catégories (Mullen et Jung, 2019). La première met l'accent sur

les caractéristiques de la douance autour desquelles s'organisent les perceptions des enseignants, par exemple, sur un rendement scolaire élevé plutôt que sur la créativité ou le leadership (Guskin et al., 1992; Hunsaker et al., 1997). À ce propos, Endepohls-Ulpe et Ruf (2005) ont montré que les enseignants perçoivent principalement la douance à travers des caractéristiques cognitives et motivationnelles. Ils conceptualisent la douance comme étant l'excellence ou l'élève doué comme quelqu'un qui montre un potentiel exceptionnel. Ils décrivent la douance par la rareté (p. ex., le fait que peu soient identifiés comme doués), par le comportement (c'est-à-dire les interactions des enfants avec leur environnement), par la capacité innée (p. ex., être doué, c'est un don ou c'est héréditaire), par la motivation à vouloir aller plus loin dans les concepts enseignés et par la dyssynchronie (c'est-à-dire l'existence d'un décalage entre le développement des habiletés intellectuelles, émotionnelles et physiques) (Revol et Bléandonu, 2012). Speirs Neumeister et ses collègues (2007) ont aussi établi que les enfants doués sont perçus par les enseignants comme des apprenants rapides, motivés, indépendants et créatifs, qui travaillent et comprennent à un niveau supérieur à la moyenne. Enfin, les enseignants associent généralement aux élèves doués un niveau élevé de motivation, une grande intelligence, un niveau élevé de maturité et un manque de popularité parmi les pairs (Baudson et Preckel, 2016; Carman, 2011).

La deuxième catégorie d'études se centre sur les attitudes des enseignants envers les élèves doués. Ces études ont identifié un grand nombre de prédicteurs influençant les attitudes, notamment le niveau d'éducation, le genre, les contacts avec des personnes douées (Tavani et al., 2009), l'autoperception de sa douance (le fait de s'estimer « doué »), la formation sur la douance, la volonté de l'école à offrir du soutien pour l'éducation des élèves doués, l'âge, les années d'expérience en enseignement et le secteur d'enseignement — classe ordinaire ou spécialisée (Bégin et Gagné, 1994a, 1994b; Chessman, 2010; Jung, 2014; Lassig, 2009; McCoach et Siegle, 2007). Globalement, le contact avec des personnes douées influencerait positivement les attitudes vis-à-vis de la douance (Ribich et al., 1998). Toutefois, les recherches ne s'accordent pas les unes avec les autres. De plus, souvent, un manque de connaissance, par exemple concernant l'influence des facteurs culturels et environnementaux (Speirs Neumeister et al., 2007), peut engendrer des lacunes dans le processus d'identification des élèves doués et influencer les attentes des enseignants (Jussim et Harber, 2005). Les conceptions des enseignants et leurs actions ultérieures peuvent affecter les aspirations et les

résultats scolaires des élèves doués (Jussim et Harber, 2005 ; Rosenthal, 1991), et leur motivation scolaire et sociale (p. ex., Siegle et al., 2014 ; Wentzel et al., 2010). Ainsi, les conséquences d'une conception de la douance par les enseignants qui s'avère stéréotypée peuvent avoir d'importantes implications.

Objectifs de l'étude

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une étude plus vaste visant à 1) mieux comprendre comment l'inclusion scolaire des élèves doués est vécue au Québec et 2) à améliorer les pratiques éducatives auprès de ces élèves.

Cet article présente les résultats centrés sur le point de vue sur la douance d'enseignants qui accueillent un élève doué dans leur classe. Comment ces enseignants se représentent-ils l'élève doué ? Telle est la question à laquelle nous proposons d'apporter des éléments de réponse.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative compréhensive. Des entretiens individuels ont été réalisés auprès d'enseignants provenant de 14 écoles primaires d'un centre de services scolaire québécois mettant en œuvre une politique sur l'éducation des élèves doués. L'approche privilégiée permet d'appréhender le point de vue de ces acteurs scolaires concernant les élèves doués scolarisés dans leur classe. Leurs propos permettent aussi de contribuer à identifier les conceptions plurielles de la douance développées par les enseignants et de développer des formations en tenant compte de ces points de vue subjectifs. Les sections suivantes présentent une description détaillée des participants, de la procédure pour la collecte de données ainsi que de l'analyse de données réalisée.

Participants

L'échantillon se compose de 20 enseignants et d'un éducateur spécialisé qui ont participé à un entretien individuel au sujet de l'élève doué qu'ils accueillent dans leur classe. Un enseignant a refusé de participer à l'étude, c'est pourquoi l'échantillon comprend un éducateur spécialisé. Ce dernier connaissait l'élève depuis une année. Lorsqu'un enseignant

avait plus d'un élève doué dans sa classe, un entretien différent a eu lieu pour chaque élève doué dont ils avaient la charge. Deux enseignants ont fait plus d'un entretien ; l'un pour deux élèves et l'autre pour trois élèves. Au total, 24 entretiens ont été réalisés.

Les élèves doués ($N = 24$) dont il est question sont âgés de 6 à 11 ans ($M = 8.88$, $ÉT = 1.65$). Il y a 11 filles et 13 garçons identifiés doués sur le plan intellectuel, soit présentant un QI supérieur ou égal à 120 selon le WISC-5^{CND-F} (Wechsler, 2015).

Les participants ont en moyenne 14 années d'expérience ($ÉT = 8.4$) dans le milieu de l'éducation. En ce qui concerne le nombre d'heures de formation sur la douance, ils n'en ont reçu aucune lors de leur formation initiale et en ont reçu en moyenne 2,5 heures en cours d'emploi ($ÉT = 4.8$). Le tableau 1 présente les caractéristiques sociodémographiques des participants.

Tableau 1

Caractéristiques des participants

Caractéristiques	<i>n</i>	(%)
Genre		
Femme	18	(85.7)
Homme	3	(14.3)
Âge		
20 à 29 ans	2	(9.5)
30 à 39 ans	10	(47.6)
40 à 49 ans	5	(23.8)
50 ans et plus	4	(19.1)
Cycle d'enseignement		
Préscolaire/1er cycle	3	(14.3)
2e cycle	11	(52.4)
3e cycle	7	(33.3)
Type de classe		
Ordinaire	19	(90.5)
Projet particulier/Classe spéciale de douance	2	(9.5)
Nombre d'élèves doués intégrés		
Aucun	3	(14.2)
1 à 2	12	(57.1)
3 à 5	4	(19.0)
6 et plus	1	(4.7)
Participation à un plan d'intervention		

Caractéristiques	<i>n</i>	(%)
Jamais	8	(38.1)
1 à 2 fois	10	(47.6)
3 à 5 fois	2	(9.5)
6 fois et plus	1	(4.8)

Note. ^aDepuis les deux dernières années.

Déroulement

Après l'acceptation par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, le centre de services scolaire partenaire de la recherche a entériné le projet. Une fois le recrutement des élèves doués réalisé et le consentement de leurs parents à participer au projet de recherche obtenu, les enseignants des élèves choisis ont reçu une invitation à participer au projet de recherche. Par la suite, les acteurs volontaires ont été conviés à se présenter à leur entretien à la date convenue. Tous les participants ont signé le formulaire d'information et de consentement avant la réalisation des entretiens.

Instruments

Évaluation intellectuelle. Tous les enfants ont été évalués à l'aide du WISC-5^{CND-F} (Wechsler, 2015) afin d'établir leur niveau d'habiletés intellectuelles. Deux assistantes de recherche au doctorat en psychologie ayant reçu une formation à ce sujet ont réalisé l'évaluation et les résultats ont été analysés à l'aide du logiciel Q-GlobalTM (Pearson, 2016) et contrevalidés par une psychologue.

Questionnaire sociodémographique. Le questionnaire sociodémographique, divisé en deux parties, contient 16 questions. La première partie fournit des informations générales sur le genre, l'âge, le poste occupé, le statut d'emploi, le niveau d'enseignement, le type de classe, le niveau de scolarité et le nombre d'années d'expérience. La seconde partie recueille des données relatives à l'expérience par rapport à la douance, c'est-à-dire sur les connaissances de la politique pour les élèves doués, le nombre d'élèves doués inclus dans leur classe, le nombre d'implications dans un processus d'élaboration d'un plan d'intervention, le nombre d'élèves doués ayant

bénéficié d'une entrée précoce ou d'un saut de classe, et le nombre d'heures de formation reçu sur la douance au cours de la formation initiale et en cours d'emploi.

Questionnaire sur l'expérience à l'égard de la douance. Le questionnaire portant sur l'expérience concernant la douance comporte 15 items répartis en trois échelles. Ces items, extraits d'échelles anglophones, ont été traduits et adaptés en français selon la procédure de traduction inversée. La première échelle portant sur le sentiment d'autoefficacité par rapport à l'éducation des élèves doués comprend sept items ($\alpha = .83$) extraits de l'échelle *Teacher Self-efficacy* (Rambo et McCoach, 2012) et de l'échelle *Perceived knowledge of giftedness* de Jung (2014) (exemple d'item : *Je comprends les besoins des élèves doués*). La deuxième échelle porte sur les contacts avec des personnes douées et comprend 4 items ($\alpha = .83$) extraits de l'échelle *Contact with gifted persons* (Jung, 2014) (exemple d'item : *Je fréquente quotidiennement des personnes douées*). La troisième échelle mesurant l'autoperception comprend 4 items ($\alpha = .94$) tirés du *Self-perceptions scale* (McCoach et Siegle, 2007) (exemple d'item : *Les gens me considèrent comme doué*). Tous les items sont cotés avec une échelle de Likert à 6 points (1 = *Tout à fait en désaccord* à 6 = *Tout à fait d'accord*).

Entretiens semi-structurés. Dans chacune des écoles, deux chercheurs de l'équipe ont réalisé des entretiens individuels semi-dirigés, de 60 à 90 minutes chacune, auprès des enseignants. Pour cet article, deux questions du guide d'entretien ont fait l'objet d'une analyse plus approfondie : 1) *Comment décririez-vous cet élève ?* et 2) *D'après vous, cet élève est-il doué ?* De plus, l'intervieweur pouvait poser des questions de clarification et d'élaboration. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Analyses

D'abord, afin d'inclure les résultats des trois échelles liées à l'expérience à l'égard de la douance comme variables illustratives, ces scores ont été transformés en variables catégorielles. À partir des moyennes obtenues lors d'une enquête auprès de 1 798 enseignants québécois du préscolaire/primaire et du secondaire (voir Massé et al., 2017),

les scores standardisés (scores Z) des enseignants de l'étude ont été calculés et classés en trois catégories selon qu'ils se situaient au-dessous de la moyenne de l'enquête québécoise ($Z < 1$), dans la moyenne ($1 \geq Z \leq 1$) ou au-dessus de la moyenne ($Z > 1$).

Ensuite, le contenu des 24 entretiens a été analysé avec le logiciel de statistique textuelle *Alceste* (Reinert, 2007). Ce logiciel permet d'effectuer une analyse lexicale et morphosyntaxique des corpus textuels qui met l'accent sur les ressemblances et dissemblances du vocabulaire. L'analyse a permis de classifier les différents propos en fonction du vocabulaire des individus. Selon cette méthode, le texte initial est divisé en unités contextuelles élémentaires (UCE), qui correspondent approximativement à la taille d'une phrase. Dans cette analyse, 200 UCE ont été classées. Une classification hiérarchique descendante (CHD) a aussi été effectuée, ce qui permet d'obtenir des classes d'UCE qui différencient le mieux le vocabulaire. Une fois ces classes lexicales identifiées, on peut vérifier, à partir d'une analyse factorielle des correspondances, si ces catégories, homogènes du point de vue de leur vocabulaire, sont associées à certaines variables indépendantes (illustratives)¹ — qui ne contribuent pas à l'extraction des classes — introduites par le chercheur. L'analyse suit une logique inductive et l'intervention des chercheurs au cours du processus d'analyses textuelles est limitée. De plus, le contexte dans lequel un mot apparaît détermine les contextes de catégorisation (Klein et Licata, 2003). *Alceste* semble actuellement être l'outil le plus approprié pour effectuer de telles analyses de contenu « contextualisées » (Kronberger et Wagner, 2000).

Résultats

Analyses descriptives

Les résultats de l'analyse permettent de situer notre échantillon par rapport à l'échantillon provincial d'enseignants quant à leur sentiment d'autoefficacité, d'autoperception de

1 Grâce à des tests d'indépendance, *Alceste* analyse la relation entre la classe lexicale et les dimensions de la variable indépendante. Les variables illustratives sont le sexe, l'âge, le cycle d'enseignement, le niveau de QI de l'élève, le type de classe, le niveau socioéconomique de l'école, le nombre d'années d'expérience, le nombre d'heures de formation continue sur la douance, le nombre d'implications dans un plan d'intervention et l'expérience envers la douance (autoefficacité, autoperception, contact avec des personnes douées).

leur douance et de contact avec des personnes douées. Le tableau 2 présente d'abord les moyennes de l'échantillon provincial d'enseignants qui ont permis ensuite de créer les catégories (au-dessous, dans la, au-dessus) permettant de situer l'échantillon des 24 enseignants. De plus, on observe dans cet échantillon que les enseignants ont un sentiment d'autoefficacité plus élevé et déclarent un peu plus de contacts avec des personnes douées comparativement aux enseignants de l'échantillon provincial. Les fréquences et les moyennes sur ces échelles sont présentées plus en détail.

Tableau 2

Fréquences, moyennes et écarts-types des échelles selon l'expérience des enseignants envers la douance

Échelles	N = 2798 ^a			N = 24			n (%)
	M (ÉT)	Min.	Max.	M (ÉT)	Min.	Max.	
Autoefficacité	3.49 (.81)	1.00	6.00	4.31 (.87)	3.14	5.29	
Au-dessous de la moyenne							1 (4.8)
Dans la moyenne							9 (42.9)
Au-dessus de la moyenne							11 (52.4)
Autoperception	3.14 (1.42)	1.00	6.00	3.23 (1.32)	1.00	5.00	
Au-dessous de la moyenne							3 (14.3)
Dans la moyenne							13 (61.9)
Au-dessus de la moyenne							5 (23.8)
Contact avec les personnes douées	3.47 (1.36)	1.00	6.00	3.96 (1.39)	1.00	6.00	
Au-dessous de la moyenne							2 (9.5)
Dans la moyenne							12 (57.1)
Au-dessus de la moyenne							7 (33.3)

Note. ^aÉchantillon provincial d'enseignants.

Constitution des classes de l'analyse exploratoire lexicométrique (Alceste)

À l'issue d'une double classification descendante hiérarchique (CHD), le logiciel *Alceste* a opéré par itérations successives une partition de 72 % du corpus² en quatre catégories

2 L'analyse réalisée dans le cadre de cette étude a fait l'objet d'un paramétrage spécifique (10 et 12 formes pleines) visant à optimiser le pourcentage du corpus pris en compte dans l'analyse. Le corpus a été découpé en 200 énoncés.

qui renvoient chacune à un ensemble de formes lexicales cooccurrentes. Chaque classe renvoie à des énoncés spécifiques des réponses données par certains groupes de répondants dont le discours se différencie très nettement en fonction de l'âge de l'enseignant, des années d'expérience, du cycle d'enseignement, du type de classe, de la participation à un plan d'intervention pour les élèves doués, mais aussi du sentiment d'autoefficacité, du degré de contact avec des personnes douées et de l'autoperception de leur douance.

Figure 1

Analyse Alceste : dendrogramme de la répartition en classes



Perceptions de la douance : description des classes

Classe 1 : Être doué c'est... avoir une bonne culture générale, un intérêt marqué pour les apprentissages et être curieux. Le relevé des formes lexicales de la classe 1, constituée à 10 % des énoncés du corpus, montre que son contenu s'organise principalement à partir des formes « culture » ($\chi^2 = 75$), « général » ($\chi^2 = 75$) et « curieux » ($\chi^2 = 46$), les formes « culture » et « général » étant cooccurrentes (présence simultanée) à 8 reprises. Ce profil offre l'occasion d'examiner la manière dont les enseignants du 1er cycle ($\chi^2 = 40$), de 29 ans et moins ($\chi^2 = 82$) et ayant moins de 5 ans d'expérience ($\chi^2 = 48$) appréhendent les élèves doués de leur classe. Sur le plan de l'expérience à l'égard de la douance, les enseignants de cette classe se situent dans la moyenne provinciale concernant leur sentiment d'autoefficacité ($\chi^2 = 15$) et l'autoperception de leur douance ($\chi^2 = 15$). En d'autres termes, par rapport à l'échantillon provincial, les enseignants de notre échantillon ne se sentent pas plus capables de répondre aux besoins des élèves doués et ils ne se perçoivent pas moins ou plus doués. La CHD permet d'emblée d'observer que le profil d'enseignant de cette classe se distingue très nettement des autres classes (voir figure 1). Même si cette classe 1 ne représente que 10 % du corpus, il s'agit d'une classe autonome et très spécifique.

Les perceptions de ces enseignants pour décrire l'élève doué sont orientées vers la définition d'un élève qui a une bonne culture générale : « Elle connaît aussi beaucoup de vocabulaire. Elle a une culture générale très bonne. Elle est curieuse, donc quand on part dans un sujet, elle veut toujours approfondir en connaître davantage » (énoncé n° 18, $\chi^2 = 14$). Les élèves doués sont aussi décrits comme des élèves curieux et intéressés : « C'est un élève qui est curieux, c'est un élève qui veut savoir, qui veut apprendre, qui s'intéresse à tout. Peu importe le sujet qu'on va amener, il est toujours présent, il est toujours actif, il est toujours intéressé » (énoncé n° 73, $\chi^2 = 36$). Il ressort du discours des enseignants de cette classe 1 qu'avoir de l'intérêt et le goût d'apprendre sont des caractéristiques de l'élève doué : « C'est une élève qui est très intéressée qui a une soif d'apprendre, qui a beaucoup de culture générale » (énoncé n° 15, $\chi^2 = 13$).

Assurément, les enseignants de la classe 1 perçoivent l'élève doué comme ayant une bonne culture générale et un intérêt marqué pour les apprentissages. Néanmoins, pour certains de ces enseignants, ces caractéristiques ne sont pas forcément liées à la douance. Au total, quatre des sept enseignants de cette classe rapportent avoir des doutes

sur la douance de leur élève. Certains vont remettre en cause la douance en raison d'une surstimulation des parents (3 énoncés), par exemple : « D'après moi, c'est une élève qui a vraiment été stimulée au niveau de la culture générale, qui a une bonne mémoire à la base [...], mais je ne suis pas prêt à dire qu'elle est douée » (énoncé n° 17, $\chi^2 = 10$). D'autres vont s'appuyer sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un élève qui se distingue du reste de la classe (1 énoncé), qui n'a pas les meilleurs résultats (1 énoncé) ou qui n'apprend pas rapidement : « mais il ne va pas apprendre les choses avant que je les enseigne, il ne va pas faire ses liens lui-même pour déduire les informations » (énoncé n° 14, $\chi^2 = 12$).

Classe 2 : Être doué c'est... aborder et concevoir différemment les choses, faire preuve de plus ou moins de maturité émotionnelle et sociale. Le contenu de la classe 2, représentant 40,5 % du corpus, s'organise principalement à partir des formes « façon » ($\chi^2 = 14$) et « émotif » ($\chi^2 = 12$). Le profil d'enseignant appartenant à cette classe est un enseignant âgé de 30 à 39 ans ($\chi^2 = 16$), ayant de 6 à 15 ans d'expérience ($\chi^2 = 10$), qui enseigne aux élèves de 2e cycle ($\chi^2 = 7$) en classe ordinaire ($\chi^2 = 6$). Sur le plan de l'expérience par rapport à la douance, c'est un enseignant qui a peu de contacts avec des personnes douées ($\chi^2 = 9$) comparativement à la moyenne provinciale des enseignants. La classe 2 est plutôt hétérogène et se distingue des classes 3 et 4.

À priori, l'élève doué est perçu par les enseignants de cette classe comme un élève qui conçoit différemment les choses, en particulier sur le plan des raisonnements qu'il peut avoir : « La raison pour laquelle je crois qu'il est doué ou qu'il est talentueux c'est parce qu'il a une façon de concevoir pas juste au niveau académique » (énoncé n° 55, $\chi^2 = 13$). Cette façon de concevoir différemment les choses peut aussi faire référence aux différentes stratégies utilisées par l'élève : « Justement, la façon dont elle applique les stratégies, elle trouve elle-même ses stratégies. [...] Elle trouve ses stratégies et les applique bien. » (énoncé n° 205, $\chi^2 = 7$).

Ensuite, le discours caractéristique des enseignants de cette classe souligne que les élèves doués peuvent plus ou moins faire preuve de maturité émotionnelle et sociale. Le saut de classe pourrait avoir un effet sur la maturité : « Je trouve que le niveau de maturité a un peu augmenté, peut-être parce qu'il est avec des élèves plus vieux aussi qui l'ont aidé. » (énoncé n° 43, $\chi^2 = 13$). Lorsque l'élève doué demande davantage d'attention et d'affection, il peut devenir difficile d'allier les apprentissages et les aspects émotifs : « Il y a tout le côté académique et tout le côté émotif, c'est difficile de balancer. » (énoncé

n° 179, $\chi^2 = 10$). Sur le plan social, les relations peuvent être plus conflictuelles pour l'élève doué : «Au niveau des habiletés sociales, c'est difficile. Donc, elle est souvent en conflit avec les autres.» (énoncé n° 20, $\chi^2 = 8$). Pour d'autres, les habiletés sur ce plan engendrent des perceptions qui permettent de distinguer l'élève doué des autres élèves : «Je la trouve beaucoup plus avancée pour son âge par rapport aux autres, par rapport même au niveau social.» (énoncé n° 276, $\chi^2 = 7$).

Classe 3 : Être doué c'est... être capable d'écoute, avoir besoin d'être écouté et avoir une réflexion de qualité. Les énoncés de la classe 3 représentent 24,5 % du corpus. Ils s'organisent principalement à partir des formes « chose » ($\chi^2 = 22$), « sentir » ($\chi^2 = 22$) et « poser » ($\chi^2 = 19$). Le profil d'enseignant appartenant à cette classe est un enseignant n'ayant jamais participé à un dispositif pour un élève doué ($\chi^2 = 19$) et qui n'a reçu aucune heure de formation en cours d'emploi sur la douance ($\chi^2 = 12$). Sur le plan de l'expérience à la douance, c'est un enseignant qui ne se perçoit pas lui-même doué ($\chi^2 = 9$), mais qui croit fortement en ses capacités (sentiment d'autoefficacité au-dessus de la moyenne) ($\chi^2 = 7$) et qui est en contact avec des personnes douées ($\chi^2 = 7$).

Pour les enseignants de cette classe, être doué c'est avoir besoin d'être écouté par son enseignant(e) : «Elle me raconte ses cours de piano. Il y a des moments que j'ai moins besoin d'être avec des élèves dans la cour de récréation et elle me suit et me raconte toutes sortes de choses.» (énoncé n° 236, $\chi^2 = 9$). Le besoin d'être écouté est d'autant plus important lorsque les émotions de cet élève sont exacerbées (hypersensibilité) :

«Donc, chaque fois qu'on amène une nouvelle information, il veut en savoir plus. C'est un enfant qui est très à l'écoute et attentif en classe. Il est très relationnel au sens où, quand il a besoin de sentir une certaine forme d'empathie, quand il vit des choses, il a besoin de sentir que c'est bien compris pour pouvoir continuer.» (énoncé n° 90, $\chi^2 = 14$)

En plus, cet énoncé relève le lien étroit qui existe entre les apprentissages et l'état émotif de l'élève. Ils sont aussi perçus comme des élèves qui ont des réflexions de qualité :

«Dans ses réflexions, dans sa manière d'écouter, dans sa manière de poser des questions, je trouve que sa disponibilité, on le sent très vif [...]. Donc, c'est

vraiment quand on discute avec lui, de choses et d'autres, on se dit wow, mais quelle réflexion ! » (énoncé n° 99, $\chi^2 = 10$)

Classe 4 : Être doué c'est... avoir le désir de réussir, avoir des attentes élevées et avoir peur de l'échec. Les énoncés de la classe 4 représentent 25 % du corpus. Ils s'organisent principalement à partir des formes « faire » ($\chi^2 = 21$), « commencer » ($\chi^2 = 14$), « dire » ($\chi^2 = 11$) et « réussir » ($\chi^2 = 11$). Le profil d'enseignant appartenant à cette classe est un enseignant expérimenté (16 à 25 ans d'expérience ; $\chi^2 = 17$), âgé de 40 à 49 ans ($\chi^2 = 24$), qui enseigne à des élèves de 3e cycle ($\chi^2 = 9$). Il a aussi souvent été impliqué dans un plan d'intervention pour des élèves doués ($\chi^2 = 15$) et il enseigne en classe spéciale ($\chi^2 = 7$). Sur le plan de l'expérience à l'égard de la douance, c'est un enseignant qui croit fortement en ses capacités d'inclure les élèves doués dans sa classe (sentiment d'autoefficacité au-dessus de la moyenne ($\chi^2 = 7$)).

D'après les enseignants de cette classe, être doué c'est avoir des attentes concernant le rythme d'apprentissage des tâches scolaires :

« Dès le début de l'année, la première semaine déjà il était en larmes parce qu'il s'ennuyait. Il disait qu'il s'ennuyait la première semaine, c'est sûr qu'on commence à établir des règles dans la classe, donc on n'était pas encore en mode travail. » (énoncé n° 122, $\chi^2 = 12$)

ou des attentes concernant les résultats scolaires : « C'était des notions qu'il n'avait pas vu encore, donc j'ai eu le droit à des petites crises de larmes parce qu'il s'attend à faire 90-95 tout le temps sauf que là, on monte d'une année. » (énoncé n° 79, $\chi^2 = 11$). Ce fort désir de réussir peut se voir perturbé par la peur de l'échec :

« C'est un petit garçon très autonome qui veut réussir, mais qui en même temps est un peu craintif. Il a peur de l'échec donc quand ses notes sont plus basses que celles qu'il attendait, il va avoir tendance à avoir les larmes aux yeux ou à se demander pourquoi il a une note basse comme ça. » (énoncé n° 77, $\chi^2 = 9$).

Discussion

Cette étude visait à explorer les perceptions de la douance chez des enseignants québécois concernant leurs élèves doués et à appréhender les facteurs susceptibles d'expliquer une éventuelle hétérogénéité dans leur discours.

Hétérogénéité des perceptions des enseignants

L'analyse lexicométrique menée avec *Alceste* a permis de dégager quatre classes distinctes. Ces résultats soulignent la diversité des perceptions envers la douance chez les 24 enseignants rencontrés.

Dans la classe 1, les perceptions des enseignants envers les élèves doués mettent en lumière leurs croyances à propos de l'intelligence. Ils décrivent d'abord l'élève doué comme un élève ayant une bonne culture générale, un intérêt marqué pour les apprentissages et qui est particulièrement curieux. Cependant, selon eux, ces caractéristiques ne sont pas forcément liées à la douance, par exemple, si l'élève n'a pas les meilleurs résultats, s'il a été stimulé par ses parents, s'il ne fait pas lui-même les liens ou les déductions, et s'il ne se distingue pas des autres élèves de la classe. Ce résultat concorde avec ceux d'autres études (Baudson, 2016; Baudson et Preckel, 2013) qui montrent qu'en dépit des indicateurs objectifs comme le quotient intellectuel et la présence de certaines caractéristiques associées à la douance, les enseignants éprouvent des difficultés à différencier les élèves doués des élèves ayant des capacités dans la moyenne. Les enseignants prototypiques de la classe 4 ont, pour leur part, plus de certitudes quant aux caractéristiques de l'élève doué. Toutefois, comme pour la classe 1, ces caractéristiques sont axées exclusivement sur les aspects cognitifs de la douance. En effet, leur point de vue envers les élèves doués s'articule principalement autour de la performance scolaire; l'élève doué est perçu comme un élève qui a un fort désir de réussir, qui a des attentes élevées et qui a peur de l'échec. Ce résultat est semblable à ceux de Endepohls-Ulpe et Ruf (2005) révélant que les conceptions de la douance des enseignants du primaire sont liées au domaine de la cognition. Il importe également de souligner que ce ne sont pas tous les élèves doués, même sur le plan intellectuel, qui performant à l'école. Certains élèves doués présentent des problèmes de sous-performance (Siegle, 2013), on parle aussi de sous-réalisation (Baker et al., 1998), et la

peur d'échouer est une croyance problématique souvent adoptée par ces élèves à laquelle il faut porter une attention particulière (Siegle et McCoach, 2018).

L'enseignant prototypique de la classe 3 aborde aussi les compétences cognitives de l'élève doué en mentionnant la qualité de ses réflexions. Cependant, il les associe ici à la sphère affective. Plus particulièrement, il perçoit l'élève doué comme un élève qui a aussi besoin d'être écouté par son enseignant. Cette relation enseignant-élève est d'autant plus importante lorsque l'élève vit des émotions plus intenses, ce qui est le cas des élèves doués : on parle alors d'intensité émotionnelle (Guignard et Zenasni, 2004). Ce résultat met aussi en avant le besoin de l'élève doué de discuter et de partager ses idées avec l'adulte. Certains élèves doués peuvent avoir de la difficulté à se faire des amis et le partage des intérêts et des idées peut devenir une préoccupation (voir Mouchiroud, 2004). Il peut alors s'avérer important d'investir la sphère relationnelle auprès des élèves doués. D'ailleurs, la relation avec l'enseignant et le soutien offert aux élèves doués est une condition favorisant l'inclusion des élèves doués (voir p. ex. Kesner, 2005 ; Pianta et Stuhlman, 2004).

La classe 2, quant à elle, souligne des caractéristiques émotionnelles et sociales de l'élève doué. Ces élèves sont perçus par les enseignants de cette classe comme faisant preuve de plus ou moins de maturité émotionnelle et sociale. L'interprétation de telles perceptions est complexe puisque souvent les manifestations liées à l'immaturité peuvent être mal interprétées. En effet, plusieurs enfants doués présentent une hypersensibilité (activité sensorielle plus intense, perceptions accrues, sensibilité aux émotions, etc.) qui pourrait être prise à tort, surtout en bas âge, pour de l'immaturité affective (Rinn et Reynolds, 2012). Aussi, en raison de leur grande intelligence, de leur forte sensibilité et de leur imagination développée, plusieurs enfants doués s'avèrent plus à risque de développer des problèmes d'anxiété, qui pourront aussi parfois être confondus avec de l'immaturité affective (Robert et al., 2010). D'une part, ce résultat témoigne de la difficulté chez certains enseignants à percevoir les capacités des élèves doués lorsque les besoins émotionnels sont plus saillants. D'autre part, il est possible que les enseignants insistent sur les difficultés sociales et émotionnelles des élèves doués par rapport à la dyssynchronie qui les caractérise (Lee, 1999). Enfin, dans cette classe, l'enseignant fait référence aux aptitudes créatives de l'élève doué identifiées par Gagné (2015, 2018) lorsqu'il le caractérise d'élève qui aborde et conçoit différemment les choses.

Quelques facteurs explicatifs de l'hétérogénéité des perceptions des enseignants

L'analyse de la littérature nous a permis de souligner que le fait d'avoir été identifié « doué », de s'estimer « doué » ou d'avoir participé à un programme d'études particulier pour élèves doués orientait positivement les perceptions de la douance des enseignants (Bégin et Gagné, 1994a, 1994b). Plus généralement, le contact avec des personnes douées influencerait positivement les attitudes vis-à-vis de ce phénomène (Ribich et al., 1998 ; Tavani et al., 2009). D'autres variables personnelles et contextuelles, comme l'âge, l'expérience, le type de classe, le cycle d'enseignement et le sentiment d'autoefficacité à répondre aux besoins des élèves doués peuvent également expliquer l'hétérogénéité observée en ce qui concerne les perceptions des enseignants (Chessman, 2010 ; Jung, 2014 ; Lassig, 2009 ; McCoach et Siegle, 2007).

Conformément à ces résultats, nous avons pu montrer que les perceptions envers les élèves doués des jeunes enseignants avec encore peu d'expérience (0 à 5 ans) se distinguent de celles des enseignants plus âgés et avec plusieurs années d'expérience (16 à 25 ans) (classe 1 vs classe 4). L'étude de Jung (2014) a montré que les enseignants plus âgés avaient des attitudes plus positives que les enseignants plus jeunes, soulignant ainsi le rôle de l'expérience. Dans notre étude, les perceptions des enseignants des classes 1 et 4 sont orientées vers les capacités cognitives et l'excellence. Toutefois, les enseignants ayant peu d'expérience entretiennent des doutes sur le fait que les élèves ayant une bonne culture générale, un intérêt marqué pour les apprentissages et une curiosité particulière soient nécessairement doués.

Les enseignants du 2^e cycle du primaire intervenant en classe spéciale (classe 4) axent leur discours autour des motivations des élèves doués et de leurs besoins sur le plan pédagogique, tandis que les enseignants du 3^e cycle du primaire de la classe ordinaire (classe 2) mettent davantage l'accent sur les caractéristiques cognitives de l'élève doué. Ces résultats montrent que le type de classe influence les perceptions des enseignants quant aux élèves doués. Ainsi, lorsque la classe est composée uniquement d'élèves doués ou lorsque les élèves doués sont scolarisés avec des élèves tout-venant, cela peut orienter la représentation que l'enseignant se fait de l'élève doué. Nos résultats vont dans le sens des études précédentes (Bégin et Gagné, 1994a, 1994b ; Copenhaver et Mc Intyre, 1992) qui ont aussi montré que les enseignants de classe ordinaire et de classe spéciale

ont des représentations différentes quant aux élèves doués. Ceux de classes ordinaires auraient des représentations plus négatives que leurs homologues enseignant au sein de classes spécialisées pour élèves doués. Ce résultat est cohérent avec d'autres études qui démontrent que ceux qui enseignent à des élèves doués, ou qui ont des responsabilités éducatives à leur égard, manifestent des attitudes plus positives que les autres enseignants (Laine et al., 2019 ; McCoach et Siegle, 2007). Il est aussi possible que les enseignants de classes spécialisées de notre étude aient plus de connaissances à propos de la douance que les autres enseignants ayant été accompagnés pendant plus d'une année de façon intensive par l'équipe des services de douance du centre de services scolaire, ce qui a pu influencer positivement leurs attitudes.

Les enseignants de l'étude qui ont plus de contacts avec des personnes douées dans leur vie personnelle (classe 3) privilégient un discours non seulement axé sur les compétences cognitives des élèves doués, mais tiennent un discours orienté vers les besoins affectifs et relationnels de ces élèves. À l'inverse, ceux qui sont peu en contact avec des personnes douées dans leur vie personnelle (classe 2) ont des perceptions ambivalentes sur la maturité émotionnelle et sociale de leurs élèves doués. Le fait d'avoir un individu doué dans son cercle amical ou familial, ou d'avoir des contacts avec des individus doués de façon générale, influence positivement les attitudes à l'égard de cette population et constitue l'un des facteurs les plus fréquemment cités (Michener, 1980 ; Ribich et al., 1998). À ce propos, Tavani et al. (2009) ont montré que les perceptions des adultes n'ayant jamais eu de contact avec des élèves doués étaient plus stéréotypées que celles des personnes ayant eu un contact avec ces élèves. Ainsi, les contacts fréquents avec des personnes douées favorisent notamment la prise de conscience des besoins particuliers des élèves doués et permettent de réduire les préjugés et les stéréotypes à leur égard (Jung, 2014).

Nos résultats témoignent de différences dans le discours des enseignants en fonction de leur niveau de perception de leur propre douance. Le fait de se percevoir soi-même comme doué apparaît comme un facteur important (Michener, 1980 ; Bégin et Gagné, 1994b) ; les personnes qui s'estiment douées auraient tendance à développer des attitudes plus positives vis-à-vis de la douance. Nous ne pouvons conclure en ce sens, puisque nous n'avons pas appréhendé les attitudes des enseignants dans notre recherche. Nos résultats montrent cependant que les enseignants de la classe 3 ne se perçoivent pas eux-mêmes doués, que ceux de la classe 1 sont dans la moyenne provinciale quant

à leur autoperception de leur douance et que les enseignants de la classe 4 sont ceux qui se perçoivent le plus comme étant eux-mêmes doués. Il semblerait alors pertinent de mettre en lien ces systèmes de perceptions avec les attitudes de ces enseignants. Il est aussi intéressant de constater que même si les enseignants de la classe 3 ne se perçoivent pas eux-mêmes doués, ils ont un fort sentiment d'autoefficacité vis-à-vis de leur capacité à enseigner à des élèves doués. Ils ont donc la croyance d'être capables de répondre aux besoins des élèves doués. Leurs perceptions abordent d'ailleurs les besoins cognitifs, affectifs et relationnels des élèves doués. De plus, leur discours se distingue des enseignants de la classe 1, évoquant des perceptions ambivalentes quant à la douance des élèves. Ce résultat est cohérent avec les études indiquant que le sentiment d'autoefficacité des enseignants est important, car il est lié aux actions en classe (p. ex., Klassen et al., 2011 ; Muijs et Reynolds, 2002). O'Connor (2005) a par ailleurs déjà observé le caractère pour le moins ambivalent des perceptions de la douance élaborées par des enseignants américains en formation (ce qui est cohérent avec le discours des enseignants de la classe 1, qui sont les plus jeunes et qui ont le moins d'expérience).

Bien que les enseignants de la classe 3 n'aient jamais participé à des plans d'intervention pour les élèves doués, il est probable que leur fort sentiment d'autoefficacité influence positivement leur façon d'enseigner à ces élèves, et leur compréhension des difficultés et des besoins des élèves. Selon les résultats des analyses, leur discours se distingue de celui des enseignants ayant participé au moins trois fois à un plan d'intervention (classe 4). Ces derniers axent notamment davantage leur discours sur les aspects scolaires liés à l'élève doué.

Conclusion et perspectives pratiques

Tout d'abord, nos résultats concordent avec des recherches antérieures selon lesquelles les perceptions des enseignants à l'égard de la douance diffèrent et ne sont pas seulement axées sur le domaine des apprentissages, mais également sur d'autres domaines de fonctionnement (Ngara, 2002 ; Ngara et Al-Mahdi, 2016). Toutefois, comme d'autres études (Feldman, 2003 ; Moon et Brighton, 2008 ; Laine et al., 2016), nos analyses permettent de constater que certains enseignants développent encore des perceptions stéréotypées envers les élèves doués et une conception relativement traditionnelle

de la douance axée seulement sur les capacités intellectuelles. Les élèves considérés comme « doués » par les enseignants seraient en fait des « élèves modèles » (en réussite et démontrant des attitudes positives envers l'institution scolaire, les contenus, les enseignants et les camarades) plutôt que des élèves doués proprement dits (Gari et al., 2000). Lorsque les perceptions témoignent de la nature développementale de la douance, c'est pour argüer que l'élève n'est pas doué. Bien que ce résultat soit en partie concordant avec la littérature (p. ex. Zeidner et Shani-Zinovich, 2011), ces croyances peuvent avoir des incidences négatives notamment sur l'identification des élèves doués (p. ex., ne pas identifier un élève comme doué parce qu'il n'a pas de résultats scolaires très élevés). De même, s'ils ne considèrent pas la douance de l'élève, il y a plus de risque que l'enseignant ne réponde pas aux besoins de ce dernier (De Wet et Gubbins, 2011 ; Megay-Nespoli, 2001 ; Moon et Brighton, 2008). Cela peut éventuellement influencer la mise en place de pratiques recommandées pour ces élèves (Ajzen, 2012) et entraîner de la démobilitation (Siegler et al., 2014 ; Wentzel et al., 2010), de la sous-performance (Siegler et McCoach, 2018) ou une baisse du sentiment d'accomplissement de soi chez les élèves doués (Horsley, 2012).

Notre étude met aussi en lumière les besoins des élèves doués sur plan socioaffectif. Ces besoins sont souvent négligés, l'accent étant plus souvent mis sur le développement du potentiel ou sur le soutien au rendement scolaire (Kregel, 2017 ; Phelan, 2018). Il importe que ces besoins soient également pris en compte afin d'avoir un développement équilibré et de faciliter les apprentissages scolaires. Cela peut, par exemple, se déployer par la mise en place d'un environnement inclusif qui accepte et promeut les différences chez les élèves, par l'écoute des préoccupations des élèves, la conduite d'ateliers de connaissance de soi ou d'apprentissage socioémotionnel (Ferguson, 2015).

Les idées fausses ou les mauvaises compréhensions sur la douance peuvent s'expliquer, en partie, par le manque de formation des enseignants (Sak, 2011). D'ailleurs, il est possible que le peu d'heures de formation sur la douance reçu à la formation initiale ou en cours d'emploi par la majorité des enseignants de notre étude ait pu influencer leurs perceptions des élèves doués. Ce résultat est cohérent avec la plus récente recherche sur l'éducation des élèves doués menée auprès d'enseignants québécois (Massé et al., 2017) révélant d'importants besoins de formation chez les enseignants au sujet de l'éducation des élèves doués. De plus, il est envisageable qu'en raison du

manque de formation sur les élèves doués dans la formation initiale et continue des enseignants québécois, ces derniers s'appuient sur des stéréotypes, tels ceux véhiculés par les médias, et que cela maintienne les clichés concernant l'élève doué (Baudson, 2016; Vialle, 2007). Par conséquent, pour modifier positivement les perceptions liées à la douance, il apparaît essentiel de développer les connaissances sur ce sujet auprès des futurs enseignants, des enseignants et des différents acteurs du milieu scolaire. Pour ce faire, il peut être important d'aborder notamment les différents domaines d'habiletés en lien avec la douance et les manifestations positives et négatives qui y sont associées, les besoins de ces élèves sur le plan des apprentissages et sur le plan socioaffectif, la problématique de la sous-performance ou celle des élèves doublements exceptionnels (*twice-exceptional*, c'est-à-dire des élèves doués qui présentent aussi un problème de santé mentale ou un trouble neurodéveloppemental), l'identification de la douance ainsi que les mesures et aménagements à mettre en place pour répondre à leurs besoins éducatifs et socioaffectifs. Cela pourrait diminuer les doutes de certains enseignants, mais aussi favoriser une meilleure identification des élèves doués et un accompagnement plus adapté. Aussi, les interventions seraient plus opérantes auprès de ces élèves et permettraient de prévenir leur démobilitation scolaire ou la sous-performance. Dans cet esprit, il semble important d'offrir le temps nécessaire aux enseignants pour conduire une analyse réflexive et critique sur leurs propres systèmes de perceptions et d'intégrer cet aspect dans le développement professionnel (Ladson-Billings, 2000).

La portée de notre étude et des résultats mis en lumière doit toutefois être relativisée au regard des limites qu'elle comporte. L'échantillon de petite taille constitue une limite à l'étude ainsi que le fait que l'échantillon provienne d'un seul centre de services scolaire — qui plus est le seul au Québec à déployer une politique à l'égard de la douance, ce qui a nécessairement influencé les perceptions des enseignants interrogés. Néanmoins, les élèves doués dont il est question dans notre étude présentaient des profils variés, tant sur le plan des habiletés mentales (p. ex., profils intellectuels homogènes et hétérogènes) que sur les plans psychologique (p. ex., élèves performeurs et sous-performeurs, élèves doublement exceptionnels) et sociodémographique (p. ex., milieux socioéconomiques variés), ce qui peut soutenir la représentativité par rapport à la population des enfants doués. Par ailleurs, le concept de douance s'avère relativement nouveau pour certains enseignants, et les perceptions autour de ce phénomène sont certainement en construction et en pleine évolution. Enfin, sur le plan méthodologique,

il est difficile d'évaluer la force des variables explicatives. Les Khi carré obtenus par l'analyse *Alceste* ne sont que des indicateurs et ne peuvent être considérés comme une probabilité. Ces résultats doivent être entendus et pensés en tant qu'indicateurs partiels et non en tant que preuves d'une compréhension globale et absolue (Marchand, 1998). Si l'analyse *Alceste* permet d'extraire des classes de sens constituées par les mots et les phrases les plus significatives, elle apporte des informations partielles et limitées qui ne permettent pas de raisonner dans un cadre hypothéticodéductif. C'est pour cette raison que certains chercheurs (Capdevielle-Mougnibas, 2017) préconisent la triangulation de méthodes pour offrir la garantie d'une analyse exhaustive des significations présentes dans le corpus. Il faut également se méfier de l'illusion du logiciel statistique puisque la dernière phase de la réalisation d'une analyse de contenu consiste à faire l'interprétation des données et qu'on ne pourrait prétendre ici éliminer la part subjective du chercheur.

Références

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (vol. 1, p. 438–459). SAGE Publications.
- Bailey, C. L. (2011). An examination of the relationships between ego development, Dabrowski's theory of positive disintegration, and the behavioral characteristics of gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 55(3), 208–222. <https://doi.org/10.1177/0016986211412180>
- Baker, J. A., Bridger, R. et Evans, K. (1998). Models of underachievement among gifted preadolescents: The role of personal, family, and school factors. *Gifted Child Quarterly*, 42(1), 5–15. <https://doi.org/10.1177/001698629804200102>
- Bangel, N. J., Moon, S. M. et Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209–221. <https://doi.org/10.1177/0016986210369257>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T. G. et Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37–46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Baudson, T. G. et Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212–225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Beacham, N. et Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Bégin, J. et Gagné, F. (1994a). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161–179. <https://doi.org/10.1177/016235329401700206>

- Bégin, J. et Gagné, F. (1994b). Predictors of a general attitude toward gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(1), 74–86. <https://doi.org/10.1177/016235329401800106>
- Brasseur, S. et Cuche, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Mardaga.
- Campbell, J. R. et Verna, M. A. (1998, 13–17 avril). *Messages from the field: American teachers of the gifted talk back to the research community* [Communication orale]. Annual meeting of American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). La variation logicielle et son utilité pour construire la validité de la recherche qualitative. Dans M. Santiago-Delefosse et M. del Rio Carral (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (p. 177–202). Dunod.
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790–812. <https://doi.org/10.1177/0162353211417340>
- Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at Stage 6* [Thèse de doctorat]. The University of New South Wales, Sydney, Australia. <http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:8743/SOURCE02?view=true>
- Collins, J. (présidente) et Senate Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee Secretariat. (2001). *The education of gifted children*. Commonwealth of Australia. <https://nla.gov.au/nla.obj-2177318420/view?partId=nla.obj-2184928164#page/n16/mode/1up>
- Copenhaver, R. W. et Mc Intyre, D. J. (1992). Teachers' perception of gifted students. *Roeper Review*, 14(3), 151–153. <https://doi.org/10.1080/02783199209553411>
- Courtinat-Camps, A., Massé, L., de Léonardis, M. et Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). The heterogeneity of self-portraits of gifted students in France. *Roeper Review*, 39(1), 24–36. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1247396>
- De Wet, C. F. et Gubbins, E. J. (2011). Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, 33(2), 97–108. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.554157>

- Endepohls-Ulpe, M. et Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219–228. <https://doi.org/10.1080/13598130600618140>
- Feldman, D. H. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. Dans J. H. Borland (dir.), *Rethinking gifted education* (p. 9–33). Teachers College Press.
- Ferguson, S. K. (2015). Affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. Dans F. A. Karnes et S. M. Bean (dir.), *Methods and material for teaching the gifted* (4e éd., p. 479–512). Prufrock Press.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de educación*, (368), 12–37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 163–183). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Gallagher, S., Smith, S. R. et Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 11–24. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585>
- Gari, A., Kalantzi-Azizi, A. et Mylonas, K. (2000). Adaptation and motivation of Greek gifted pupils: Exploring some influences of primary schooling. *High Ability Studies*, 11(1), 55–68. <https://doi.org/10.1080/713669173>
- Goddard, C. et Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *The Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 121–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *English Language Teaching Journal*, 61(2), 91–99. <https://doi.org/10.1093/elt/ccm001>
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children* (2e éd.). RoutledgeFalmer.

- Guerra, P. L. et Nelson, S. W. (2009). Changing professional practice requires changing beliefs. *Phi Delta Kappan*, 90(5), 354–359. <https://doi.org/10.1177/003172170909000509>
- Guignard, J.-H. et Zenasni, F. F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française*, 49(3), 305–319. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.001>
- Guskin, S. L., Peng, C.-Y. J. et Simon, M. (1992). Do teachers react to “multiple intelligences”? Effects of teachers’ stereotypes on judgments and expectancies for students with diverse patterns of giftedness/talent. *Gifted Child Quarterly*, 36(1), 32–37. <https://doi.org/10.1177/001698629203600108>
- Hany, E. A. (1997). Modeling teachers’ judgment of giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8(2), 159–178. <https://doi.org/10.1080/1359813970080203>
- Horsley, J. (2012). Teacher catalysts: Characteristics of teachers who facilitate high academic success. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21(1), 23–31.
- Hsien, M., Brown, P. M. et Bortoli, A. (2009). Teacher qualifications and attitudes toward inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 33(1), 26–41. <https://doi.org/10.1375/ajse.33.1.26>
- Hunsaker, S. L., Finley, V. S. et Frank, E. L. (1997). An analysis of teacher nomination and student performance in gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 41(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/001698629704100203>
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs and provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247–258. <https://doi.org/10.1177/0016986214547636>
- Jussim, L. et Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kanevsky, L. (2011). Differential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

- Kaya, F. (2015). Teachers' conceptions of giftedness and special needs of gifted students. *Education and Science*, 40(177), 59–74. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2885>
- Kesner, J. E. (2005). Gifted children's relationships with teachers. *International Education Journal*, 6(2), 218–223.
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M. et Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Klein, O. et Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the Congolese decolonization. *British Journal of Social Psychology*, 42(4), 571–593. <https://doi.org/10.1348/014466603322595284>
- Kraska, J. et Boyle, C. (2014). Attitudes of preschool and primary school pre-service teachers towards inclusive education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 228–246. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.926307>
- Kregel, E. A. (2017). *Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students* (Publication no 10145086) [Thèse de doctorat, The University of Toledo]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Kronberger, N. et Wagner, W. (2000). Keywords in context: Statistical analysis of text features. Dans M. B. Bauer et G. Gaskell (dir.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (p. 299–317). SAGE Publications.
- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 206–214. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003008>
- Laine, S., Hotulainen, R. et Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76–87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Laine, S., Kuusisto, E. et Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151–167. <https://doi.org/10.1177/0162353216640936>

- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes toward the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42. <https://eprints.qut.edu.au/32480/>
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183–196. <https://doi.org/10.1080/1359813990100205>
- Lee, S.-Y., Cramond, B. et Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. <https://doi.org/10.1177/001698620404800105>
- Maia-Pinto, R. R. et de Souza Fleith, D. (2002). Percepção de professoras sobre alunos superdotados. *Estudos de Psicologia*, 19(1), 78–90. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2002000100007>
- Marchand, P. (1998). *L'analyse du discours assistée par ordinateur*. Armand Colin.
- Massé, L., Baudry, C., Couture, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Bégin, J.-Y., Touzin, C., Lemire, M. et Grenier, J., Gagné, F., Courtinat, A., Brasseur, S., Lagacé-Leblanc, J., Martineau-Crête, I. (2017, octobre). *Portrait des attitudes et des pratiques des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves doués – Rapport provincial, Préscolaire et primaire*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC1041/O0000286320_Rapport_provincial_Primaire.pdf
- McCoach, D. B. et Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246–254. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- McCray, E. D. et McHatton, P. A. (2011). “Less afraid to have them in my classroom”: Understanding pre-service general educators' perceptions about inclusion. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 135–155.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roepers Review*, 23(3), 178–182. <https://doi.org/10.1080/02783190109554092>
- Michener, L. (1980). A survey of the attitudes of administrators, teachers, and community members toward the education of gifted children and youth. *Dissertation Abstracts International*, 41, 4678A-4679A.

- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Missette, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R. et Price Azano, A. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(3), 245–268. <https://doi.org/10.1177/0162353214541326>
- Moon, T. R. et Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447–480. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-793>
- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie française*, 49(3), 293–304. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.05.004>
- Muijs, D. et Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors : What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3–15.
- Mullen, C. et Jung, J. Y. (2019). Teachers' attitudes towards gifted programs and provisions: An Australian study of primary and secondary school teachers. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(1), 24–35. <https://doi.org/10.21505/ajge.2019.0003>
- National Association of Gifted Children [NAGC]. (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm* [Énoncé de position]. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- Ngara, C. (2002). Teachers' perceptions of giftedness and talent among primary school children. *Zimbabwe Journal of Educational Research*, 14(3), 213–223. <https://doi.org/10.4314/zjer.v14i3.26013>
- Ngara, C. et Al-Mahdi, O. (2016). An exploratory study of teachers' perceptions of giftedness and talent among students in Bahraini primary schools. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 4(1), 17–29.

- O'Connor, K. J. (2005). *Stereotypes and beliefs regarding intellectually gifted students: Perceptions of pre-service school counselors* [Thèse de doctorat]. University of Connecticut. <https://opencommons.uconn.edu/dissertations/AAI3180239>
- Pearson. (2016). *Q-global™* [Logiciel]. <https://www.pearsonclinical.ca/en/q-global/main.html>
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280–282. <https://doi.org/10.1177/0016986209346946>
- Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students* [Thèse de doctorat]. Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4813>
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Rambo, K. E. et McCoach, D. B. (2012). Teacher attitudes toward subject-specific acceleration: Instrument development and validation. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 129–152. <https://doi.org/10.1177/0162353212440591>
- Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et Société*, 121-122(3), 189–202. <https://doi.org/10.3917/ls.121.0189>
- Reis, S. M. et Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41(1), 119–130. <https://doi.org/10.1002/pits.10144>
- Revol, O. et Bléandonu, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces : comment les dépister. *Archives de pédiatrie*, 19(3), 340–343. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.12.011>
- Ribich, F., Barone, W. et Agostino, R. (1998). Semantically different: preservice teachers' reactions to the gifted student concept. *The Journal of Educational Research*, 91(5), 308–312. <http://www.jstor.org/stable/27542170>

- Rinn, A. N. et Reynolds, M. J. (2012). Overexcitabilities and ADHD in the gifted: An examination. *Roepers Review*, 34(1), 38–45. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627551>
- Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J.-H. et Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de pédiatrie*, 17(9), 1363–1367. <https://www.em-consulte.com/article/265756/signes-dappel-et-troubles-associes-chez-les-enfant>
- Rosenthal, R. (1991). Teacher expectancy effects: A brief update 25 years after the Pygmalion experiment. *Journal of Research in Education*, 1, 3–12.
- Sak, U. (2011). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Maya Akademi.
- Siegle, D. (2013). *The underachieving gifted child: Recognizing, understanding, and reversing underachievement*. Prufrock Press.
- Siegle, D. et McCoach, B. (2018). Underachievement and the gifted child. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 559–573). American Psychological Association.
- Siegle, D., DaVia Rubinstein, L. et Mitchell, M. S. (2014). Honors students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 35–50. <https://doi.org/10.1177/0016986213513496>
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. et Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 479–499. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-503>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. et Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tavani, J. L., Zenasni, F. et Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61–70. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11673530>

- Timmermans, A., Kuyper, H. et van der Werf, G. (2013). *Schooladviezen en onderwijsloopbanen: Voorkomen, risicofactoren en gevolgen van onderen overadvisering* [Rapport]. GION/RUG. <http://hdl.handle.net/11370/a20e5eea-6ff2-4f1c-af70-4e787a4432b4>
- Vialle, W. (2007). Pink of Paris? Giftedness in popular culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 16(1), 5–11. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/907>
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. et Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227–249. <https://doi.org/10.1080/03004430600722671>
- Wechsler, D. (2015). *Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants®—Cinquième édition : Version pour francophones du Canada (WISC®-V CDN-F)*. Pearson. <https://www.pearsonclinical.ca/fr/products/product-master/item-0.html>
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. et Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193–202. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.002>
- Xiang, Y., Dahlin, M., Cronin, J., Theaker, R. et Durant, S. (2011). *Do high flyers maintain their altitude? Performance trends of top students*. Thomas B. Fordham Institute. http://edexcellencemedia.net/publications/2011/20110920_HighFlyers/Do_High_Flyers_Maintain_Their_Altitude_FINAL.pdf
- Zeidner, M. et Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566–570. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>