

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

EFFETS DES CLASSES SPÉCIALISÉES POUR LES ÉLÈVES DOUÉS FRÉQUENTANT L'ÉCOLE
PRIMAIRE OU SECONDAIRE

ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR

ALICIA BÉRUBÉ

NOVEMBRE 2024

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

MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

Claire Baudry

Prénom et nom

Évaluateur

Résumé

Malgré une politique d'adaptation scolaire misant sur une éducation inclusive, le ministère de l'Éducation du Québec (MEES, 2020) a annoncé vouloir investir des sommes importantes en ce qui a trait à l'éducation des élèves doués, et entre autres, pour l'instauration de classes spécialisées à leur intention dans le secteur public de l'éducation. Est-ce que les classes spécialisées sont une avenue à suivre pour l'éducation des élèves doués? Cet essai vise donc principalement à répondre à cette question en documentant les effets liés à la fréquentation d'une classe spécialisée pour les élèves doués, que ce soit sur les plans scolaire ou socioaffectif. Au terme de cette recension des écrits, 19 articles scientifiques ont été retenus à la suite de la consultation des bases de données *Proquest dissertations and Theses*, *PsychINFO*, *Repère*, *Érudit* et *Eric*. Les résultats obtenus ont permis de dégager certains effets positifs associés à la fréquentation d'une classe spécialisée pour les élèves doués, malgré qu'ils soient mitigés. Les résultats sont discutés dans la perspective d'offrir des pistes de réflexion pour les milieux scolaires qui souhaitent mieux répondre aux besoins des élèves doués. Ces informations pourront guider les acteurs scolaires lors de leurs prises de décision concernant les services à offrir dans leurs établissements ou leurs centres de services scolaires ainsi que les parents dans le choix des meilleures options éducatives pour leur enfant.

Table des matières

| | |
|---|------------|
| Résumé..... | iii |
| Introduction | 1 |
| Contexte théorique | 2 |
| Définition de la douance | 2 |
| Besoins éducatifs des élèves doués..... | 3 |
| Les classes spécialisées pour élèves doués | 7 |
| Objectif de l'essai | 7 |
| Méthode..... | 8 |
| Recherche des ouvrages scientifiques..... | 8 |
| Critères de sélection des ouvrages scientifiques | 8 |
| Processus de sélection des articles | 9 |
| Figure 1. Processus de sélection des articles | 10 |
| Résultats | 11 |
| Apprentissages | 11 |
| Tableau 1. Caractéristiques et principaux résultats des études qualitatives..... | 12 |
| Tableau 2. Caractéristiques et principaux résultats des études quantitatives..... | 16 |
| Adaptation socioaffective | 23 |
| Discussion..... | 27 |
| Apprentissages | 27 |
| Adaptation socioaffective | 28 |
| Intégration des résultats pour le travail du psychoéducateur..... | 31 |
| Limites méthodologiques | 32 |
| Conclusion | 32 |
| Références..... | 34 |

Introduction

Depuis plusieurs années, de nombreuses provinces canadiennes et états américains considèrent les élèves doués comme une clientèle d'élèves ayant des besoins particuliers dans leur loi sur l'éducation et investissent dans des services éducatifs à leur intention (Tremblay et Verreault-Tremblay, 2021). Toutefois, à ce jour au Québec, les élèves doués ne sont pas encore reconnus comme étant une clientèle scolaire nécessitant des services éducatifs particuliers (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2007), même si la récente *Politique sur la réussite éducative québécoise* fait pour la première fois mention officiellement des besoins particuliers des élèves doués (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017). Néanmoins, une évaluation de douance ne donne pas nécessairement droit à des ressources spécialisées et à un enseignement adapté, contrairement à l'Ontario (Tremblay et Verreault-Tremblay, 2021). Cependant, l'état de la situation risque de changer au cours des prochaines années, puisque face au manque de services spécifiquement destinés aux élèves doués, le ministère de l'Éducation a décidé d'investir depuis 2020 une somme d'argent importante pour soutenir les élèves doués (MEES, 2020). Entre autres, c'est une somme de 9,4 millions de dollars qui sera investi pour l'instauration de classes spécialisées pour élèves doués (MEES, 2020). Cette nouvelle mesure (Mesure 15027, *Soutien à la réussite éducative des élèves doués [à haut potentiel]*) vise, notamment « à soutenir la persévérance scolaire et le développement du plein potentiel des élèves doués du primaire et du secondaire par la mise en place d'actions ajustées à leurs besoins. La mesure vise également à soutenir la formation et l'accompagnement des enseignants et des autres intervenants scolaires pour favoriser la compréhension de la douance et des interventions pertinentes permettant de répondre aux besoins des élèves doués » (MEES, 2020, p. 107). Assorti à cette mesure, le MEES (2020) a publié un guide à l'intention du réseau scolaire, *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués* (MEES, 2020). Ce guide « vise à soutenir les enseignants, le personnel des services éducatifs complémentaires, les directions d'écoles et les parents dans leur compréhension des besoins des élèves doués et dans leurs démarches visant à y répondre en milieu scolaire » (MEES, 2020). Il y a, entre autres, mention des différentes réponses éducatives aux besoins des élèves doués, comme le mentorat, l'élaboration de projets éducatifs personnels, la diversification des regroupements d'élèves et de l'instauration de classes spécialisées pour les élèves doués (MEES, 2020). En fait, au Québec, très peu d'écoles offrent actuellement des classes spécialisées pour ces élèves, en particulier au primaire. Le site *L'Éducation des élèves doués*

(2023) recense deux seules écoles publiques primaires ainsi que deux seules écoles publiques secondaires proposant des classes spéciales pour les élèves doués. Au secondaire, il est possible de retrouver des concentrations s'adressant à tous les élèves qui performant davantage dans certaines disciplines (PEI, sport, art, musique ou autre), ce qui peut répondre à certains besoins des élèves doués (L'éducation des élèves doués, 2023). Avant d'aller de l'avant vers cette recommandation de classes spécialisées pour élèves doués et de multiplier leur nombre, surtout à l'aire où l'inclusion scolaire est la primauté dans le système scolaire québécois (Potvin, 2018), il importe de se questionner sur les effets des classes spécialisées pour les élèves doués à l'école primaire et secondaire, que ce soit aux plans scolaire ou socioaffectif. C'est effectivement l'objectif de cet essai. Afin d'avoir une compréhension commune de la problématique, il importe d'abord de définir ce qu'est la douance ainsi que les besoins éducatifs particuliers de ces élèves.

Contexte théorique

Après avoir brièvement défini la douance, les besoins éducatifs des élèves doués seront abordés, plus précisément ceux en lien avec les apprentissages ainsi que ceux sur le plan socioaffectif, dans le but d'avoir une compréhension globale de ces élèves et de leurs besoins.

Définition de la douance

Il n'y a pas de consensus quant aux termes à utiliser pour désigner la douance ni sur sa définition. Différentes terminologies sont utilisées. Les termes « douance », « gifted » ou « giftedness » sont davantage employés au Canada et aux États-Unis, tandis qu'en Europe, les termes « haut potentiel intellectuel » ou « surdoué » sont plus courants (Gauvrit, 2021 ; Massé, 2016 ; Simonton, 2021). Selon les définitions, les personnes douées représenteraient entre 2 % et 10 % de la population (Mcbee et Makel, 2019). Certaines conceptions de la douance tournent principalement autour du quotient intellectuel (QI). Elles définissent les personnes douées ou à haut potentiel intellectuelle comme celles ayant des aptitudes intellectuelles supérieures à la norme (score moyen de 100 dans la population générale), lors d'une évaluation psychométrique de leur QI (Larivée et Gagné, 2007 ; MEES, 2020). Il n'existe cependant pas de consensus sur les seuils à partir desquels les personnes sont considérées comme douées selon l'évaluation de leur QI (Brasseur et Cruche, 2017 ; Da Costa, 2019). Par exemple, en France, le seuil utilisé est 130 de QI (soit environ 2,2 % de la population), alors que celui utilisé dans plusieurs états américains est de

120 (10 % de la population) (Brasseur et Cruche, 2017 ; Da Costa, 2019). Cela expliquerait la variation du pourcentage de personnes douées dans la population, mentionné précédemment. La conception de la douance a toutefois évolué à travers le temps. Des définitions plus larges, ne se limitant pas qu'au domaine intellectuel et se basant sur des seuils moins restrictifs, sont apparues (Gauvrit, 2021). Ces définitions plus larges sont d'ailleurs retenues au ministère de l'Éducation du Québec (MEES, 2020). Parmi ces définitions, celle de Gagné (2023) domine. C'est notamment la définition sur laquelle s'appuie une association américaine réputée dans le domaine de l'éducation des élèves doués, la National Association of Gifted Children (NAGC, 2010). Selon Gagné (2023), la douance correspond à des domaines d'habiletés naturelles (aptitudes) qui se développent à travers les processus de maturation et l'exercice. Gagné (2023) identifie six domaines de douance, dont quatre liés aux habiletés mentales (intellectuelles, créatives, sociales et perceptuelles) et deux liés aux habiletés physiques (musculaire et contrôle moteur). Pour être reconnu doué, un individu doit manifester l'une ou l'autre de ces habiletés à un degré tel qu'elles le situent parmi les 10 % supérieurs de ses pairs du même âge (Gagné, 2023). Parallèlement, le talent est défini par Gagné (2023) comme étant la maîtrise d'habiletés systématiquement développées et devenant des compétences (connaissances et habiletés pratiques), dans au moins un champ de l'activité humaine (scolaire, arts, sports, etc.). De la même façon, la personne talentueuse doit posséder ces compétences à un niveau où elle se situe parmi les 10 % supérieurs à ses pairs du même âge, que ce soit présentement ou ayant été actifs dans ce champ (Gagné, 2023).

Besoins éducatifs des élèves doués

Les élèves doués ont des besoins éducatifs particuliers (Little, 2018) et si ces derniers ne sont pas répondus cela peut mener à des émotions négatives comme l'ennui et la frustration (Brasseur, 2013; Peyre et al., 2016), au désengagement scolaire (Hébert, 2001 ; Little, 2012), à la sous-performance (Hébert, 2001 ; Renzulli et Park, 2000 ; Snyder et Linnenbrink-Garcia, 2013), et éventuellement, au décrochage scolaire (Renzulli et Park, 2000). On distingue les besoins sur le plan des apprentissages de ceux sur le plan socioaffectif.

Besoins sur le plan des apprentissages

Rythme d'apprentissage et capacités. Les élèves doués apprennent, de façon générale, plus rapidement que les autres élèves, puisqu'ils possèdent une aptitude à analyser rapidement de

nouvelles informations, une capacité de mémorisation inhabituelle ainsi qu'une aptitude à la réflexion plus poussée que les autres élèves du même âge (Bildiren, 2017 ; Callahan, 2018 ; Little, 2018 ; Sankar-DeLeeuw, 2007). Les recherches montrent que plusieurs pourraient en fait maîtriser de 40 à 50% du matériel présenté en classe avant même qu'il ne soit abordé (Reis et Hébert, 2007). S'ils manquent de stimulation intellectuelle, ils pourront alors ressentir de l'ennui profond (Lautrey, 2003; Lee *et al.*, 2012; Terrassier, 2009). En réalité, ils ont besoin de défis pour rester motivés. Ils peuvent avoir des capacités exceptionnelles en matière de pensée critique, de résolution de problèmes, de raisonnement abstrait et de compréhension de concepts complexes (Callahan, 2018 ; Little, 2018). Ils démontrent souvent des compétences linguistiques avancées, notamment un vocabulaire riche et des compétences de communication efficaces, qui leur permettent d'appréhender de nouveaux concepts avec un minimum de répétitions (Callahan, 2018 ; Little 2018). La recherche a montré que les élèves doués possèdent des processus de réflexion de niveau supérieur, tels que l'analyse et la connexion d'idées, ainsi que la réflexion critique sur divers sujets (Aslan, 2022 ; Callahan, 2018). De plus, ils font preuve de compétences avancées de raisonnement créatif, analytique, critique et logique (Callahan, 2018 ; Yildiz, 2022). Ils utilisent davantage des stratégies métacognitives, ce qui indique un niveau élevé de conscience de soi et de contrôle sur leurs processus de réflexion (Callahan, 2018 ; Yunus *et al.*, 2013). Ainsi, comme ils ont besoin de plus de stimulations intellectuelles et de complexité (Bildiren, 2017 ; Sankar-DeLeeuw, 2007), les apprentissages doivent correspondre à leur rythme (Little, 2018 ; Nadeau, 2023). Pour ce faire, les contenus de programmes peuvent se voir plus rapidement, certains contenus déjà maîtrisés peuvent être éliminés, certains exercices moins utiles à leurs apprentissages diminués, pour pouvoir accéder à du contenu correspondant à leurs niveaux développementaux en termes de complexité et d'approfondissement (Little, 2018 ; Nadeau, 2023). Le maintien de la motivation scolaire est également un défi important pour les élèves doués, puisqu'ils peuvent souvent accumuler des déceptions face à l'école depuis plusieurs années, entre autres par rapport aux activités n'étant pas reliées à leurs intérêts (McCoach et Flake, 2018 ; Nunès et Rivard, 2019).

Intérêt pour des sujets plus complexes. Les élèves doués peuvent se questionner sur des sujets spécifiques ou existentiels, et leur capacité hors-norme à apprendre et comprendre crée chez ceux-ci une quête de sens profond dans pratiquement tout ce qu'ils entreprennent (Bildiren, 2017 ; Sankar-DeLeeuw, 2007). Ils ont donc tendance à faire preuve de curiosité intellectuelle, à poser

constamment des questions, à chercher à comprendre le pourquoi des choses ou comment elles fonctionnent (Samardzija et Peterson, 2015). Ils cherchent donc la complexité et la profondeur dans leurs apprentissages et leurs interactions sociales, et peuvent avoir de la difficulté à assouvir leurs besoins psychologiques et cognitifs (Bildiren, 2017 ; Sankar-DeLeeuw, 2007). Les élèves doués peuvent passer rapidement d'une activité à une autre ou d'un intérêt à un autre, à la recherche d'expériences d'apprentissage diverses qui correspondent à leurs préférences et à leurs capacités (Samardzija et Peterson, 2015). Afin de répondre à l'intérêt des élèves doués pour des sujets plus complexes, il importe donc de nourrir la curiosité de ceux-ci, par exemple en ayant la possibilité d'exercer leurs habiletés et talents, mais aussi d'élargir leurs champs d'intérêt par l'exploration de différents sujets (Nadeau, 2023).

Préférences d'apprentissage. L'élève doué n'apprend pas de la même manière qu'un élève neurotypique. Ces élèves s'intéressent davantage aux questions et aux processus qu'aux réponses, ce qui peut présenter des défis lorsque vient le temps de faire un examen et d'identifier une seule bonne réponse alors qu'ils ont tendance à envisager différentes possibilités (Little, 2018). Ces élèves présentent souvent des préférences d'apprentissage distinctives, telles qu'une préférence pour l'apprentissage autonome et basé sur l'exploration et l'investigation, le désir de complexité et de profondeur dans leurs études, ou le besoin de flexibilité et de liberté dans leur environnement d'apprentissage (Little, 2018 ; Kanevsky, 2011a). Ils aiment pouvoir mettre en pratique leur indépendance et leur métacognition en prenant des initiatives et des risques, et en explorant leurs intérêts (Little, 2018). Ce sont aussi des élèves qui préfèrent travailler plus souvent seuls comparativement au travail en équipe (Kanevsky, 2011b). Les élèves préféreraient aussi les mesures axées sur le rythme d'apprentissage aux mesures d'enrichissement (Kanevsky, 2011b). Ils peuvent aussi préférer des activités qui suscitent le raisonnement réflexif, la pensée logique et critique (ex. : discussion philosophique) et ainsi explorer les stratégies de traitement de l'information métacognitive pour soutenir leur processus décisionnel (Little, 2018 ; Nadeau, 2023). Ils peuvent s'épanouir lorsqu'on leur donne la liberté d'explorer par eux-mêmes des sujets qui les intéressent (apprentissage par projets) (Kanevsky, 2011b). Ils apprécient aussi faire des apprentissages par des activités pratiques, des expériences de la vie réelle et lorsqu'ils disposent d'options pour accomplir leurs tâches de manière unique (Samardzija et Peterson, 2015).

Besoins sur le plan socioaffectif

L'environnement éducatif dans lequel les élèves doués gravitent joue un rôle significatif dans le soutien de leur développement socioaffectif. Un décalage entre le développement cognitif et affectif peut être observé chez les élèves doués, c'est-à-dire qu'ils peuvent présenter un développement affectif ne correspondant pas à leur développement cognitif plus avancé pour leur âge (Lautrey, 2003; Lee *et al.*, 2012; Terrassier, 2009). Ne pas répondre à leurs besoins socioaffectifs peut entraîner des performances scolaires diminuées, de l'isolement social et une détresse émotionnelle (Olszewski-Kubilius *et al.*, 2014). Par conséquent, il est tout aussi important de reconnaître et de prioriser les besoins socioaffectifs des élèves doués afin de favoriser leur bien-être global et leur croissance éducative.

Les élèves doués ont besoin de partager avec des personnes qui ont des intérêts ou des préoccupations semblables, puisqu'ils ont besoin d'avoir une compréhension mutuelle avec leurs pairs (Lee *et al.*, 2012 ; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2014). Ils peuvent avoir de la difficulté à créer des liens d'amitié avec des élèves de leur âge étant donné ce décalage cognitif affectif, mais aussi par le manque de réciprocité dans les conversations dû au vocabulaire recherché qu'ils peuvent posséder, ainsi que les intérêts qui ne correspondent pas à ceux des élèves de leur âge (Lee *et al.*, 2012 ; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2014). Ils ont donc tendance à entretenir de meilleures relations sociales avec des élèves possédant des intérêts et une façon de penser qui correspond davantage à leur développement cognitif (Lautrey, 2003; Lee *et al.*, 2012; Terrassier, 2009). Ainsi, les connexions au sein du groupe de pairs semblables jouent un rôle essentiel dans le développement social et le bien-être des élèves doués, car elles offrent des opportunités de collaboration et de stimulation intellectuelle avec des élèves partageant des aspirations et des défis similaires, créant ainsi un sentiment d'appartenance, d'acceptation et de validation de leurs capacités intellectuelles (Lee *et al.*, 2012 ; Olszewski-Kubilius, *et al.*, 2014). Ce sentiment d'appartenance favorise une estime de soi positive, la confiance en soi et contribue à une formation identitaire saine, alors que le processus identitaire est un élément central de l'adolescence (Lee *et al.*, 2012 ; Nadeau, 2023 ; Olszewski-Kubilius, *et al.*, 2014). Chez certains d'entre eux, ces besoins socioaffectifs non répondus peuvent se traduire par un sentiment d'incompréhension, de solitude, un manque d'appartenance, et peut mener à des épisodes dépressifs, particulièrement à l'adolescence (Siaud-Facchin, 2010).

Les classes spécialisées pour élèves doués

Ces classes spécialisées regroupent au sein d'un même groupe-classe des élèves doués ou talentueux (Arcand, 2023 ; Rouaud, 2020). Ces classes visent à répondre à des besoins éducatifs spécifiques en palliant notamment les difficultés d'adaptation que ces élèves peuvent rencontrer dans un contexte de classes ordinaires, qui est pensé pour des élèves au développement cognitif correspondant à celui d'un élève moyen (Courtinat *et al.*, 2009). L'admission des élèves varie selon les programmes offerts, mais se fait typiquement sur la base d'un bilan psychologique démontrant une évaluation de douance, ou sur la base de résultats scolaires élevés et de résultats à des tests d'intelligence indiquant des habiletés intellectuelles très élevées (Arcand, 2023 ; Rouaud, 2020). Cette procédure homogénéise alors le groupe d'élèves, et peut faciliter le choix des approches pédagogiques appliquées en étant plus adaptées aux forces et lacunes des élèves (Arcand, 2023 ; Massé *et al.*, 2022a). Les experts recommandent que les élèves doués aient accès à de l'enrichissement, en plus de la possibilité de voir plus rapidement les contenus aux programmes et plus en profondeur / avec plus de complexité (Gagné, 2011 ; Little, 2018). Ainsi, les méthodes pédagogiques sont différenciées afin de répondre aux besoins particuliers des élèves et ces derniers peuvent apprendre à des rythmes et une complexité différente dans leurs apprentissages (Massé *et al.*, 2022a). Quatre formes d'enrichissement sont habituellement identifiées (Baudry *et al.*, 2022) : « en densité (contenus élagués et vus plus rapidement), en difficulté (contenus plus complexes), en profondeur (contenus approfondis) et en diversité (contenus qui ne sont pas au programme, découverte de soi) ». L'enrichissement implique ainsi une différenciation des contenus présentés aux élèves allant au-delà du programme régulier, notamment sur le plan des contenus présentés, des processus d'enseignement et d'apprentissage, des modalités d'organisation de la tâche ou des productions escomptées (Massé *et al.*, 2022a). Les élèves étant motivés à pousser leurs connaissances plus loin ou à développer leur talent sont ceux pour qui les mesures d'enrichissement sont les plus souvent profitables, et inversement, elles peuvent apporter peu de bénéfices aux élèves doués sous-performeurs ou présentant certaines difficultés (Massé et Martineau-Crête, 2021).

Objectif de l'essai

À l'aide d'une recension critique d'écrits, ce présent travail a pour objectif de documenter les effets et les impacts des regroupements d'élèves doués en classes spécialisées à l'école primaire et secondaire sur le plan des apprentissages et de l'adaptation socioaffective. Cet essai permettra

de guider les acteurs scolaires quant à l'instauration de classes spécialisées pour élèves doués ou au choix de cette modalité pour les élèves et les parents.

Méthode

Recherche des ouvrages scientifiques

La recherche documentaire a été réalisée à l'aide de l'outil de recherche Sofia de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Cette recension critique des écrits inclut des études empiriques ainsi que des thèses et mémoires. Pour ce faire, plusieurs bases de données ont été consultées (*ERIC, psychINFO, Google scholar, ProQuest Dissertations and Theses, sciencedirect.com, REPERE, ERUDIT*). Les mots clés ont été séparés en deux concepts, soit la classe spécialisée ainsi que la douance. Les mots clés suivants ont été utilisés pour représenter les classes regroupant les élèves doués ensemble: classe spécialisée* ou classe spéciale* ou regroupement homogène* ou regroupement par habiletés. En anglais, les termes utilisés pour ce même domaine sont: full-time separated class* or full-time class* or special homogeneous class* or full time grouping* or self-contained class* or special grouping* or ability grouping* or special class* or special school*. Plusieurs termes coexistent pour désigner les personnes présentant une douance, aux significations à la fois semblables et différentes. Leur utilisation varie notamment selon le contexte, la province ou le pays. Dans le cadre de ce travail, les mots clés sélectionnés en français sont les suivants : douance ou doué ou surdoué ou talentueux ou haut-potentiel. En anglais, les mots clés suivants ont été utilisés : gifted or talented. La recherche a été effectuée de mars 2021 à décembre 2023.

Critères de sélection des ouvrages scientifiques

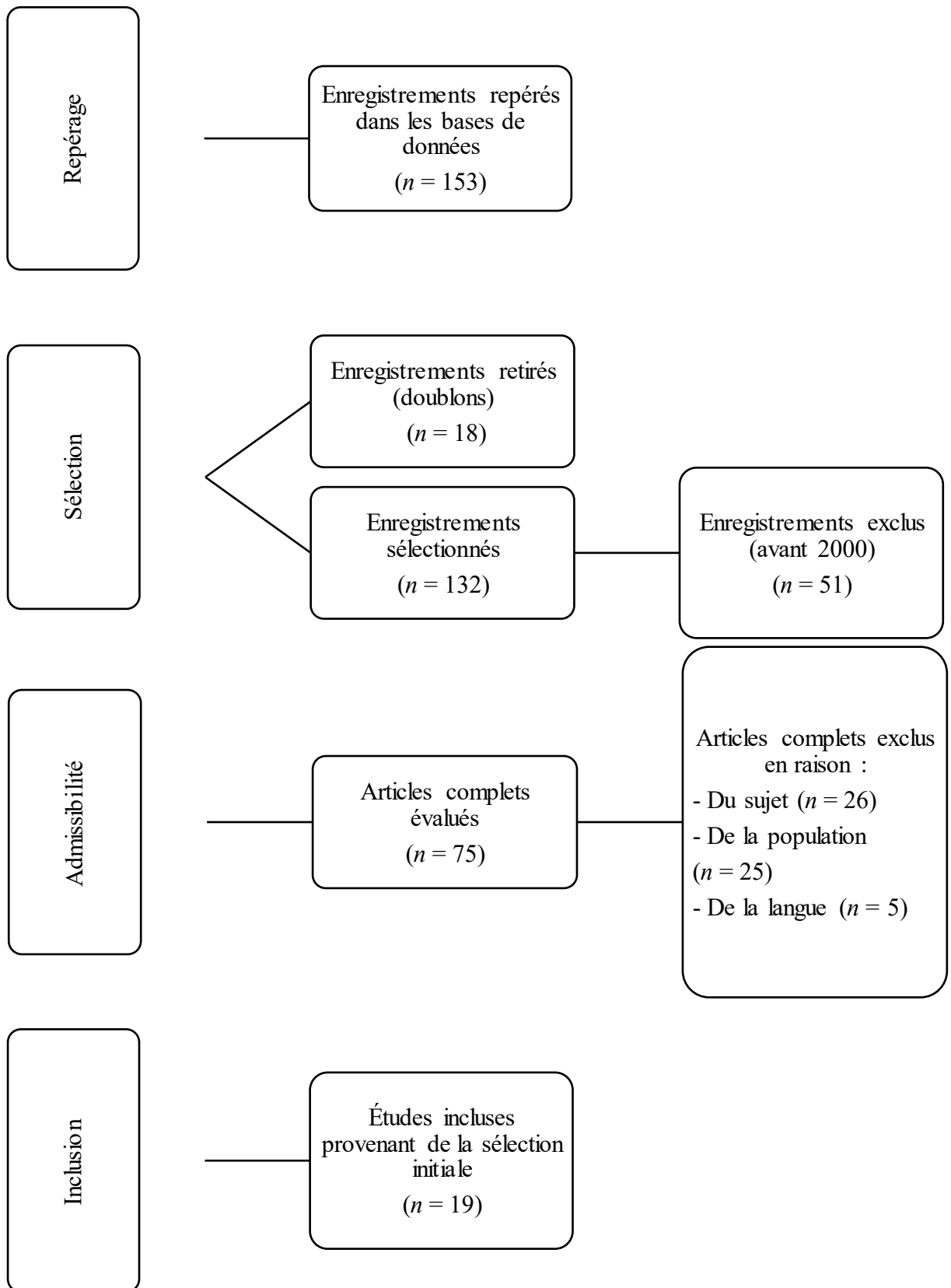
Pour être inclus dans cette recension, les articles devaient documenter les effets d'une classe spécialisée ou d'un regroupement à temps plein d'élèves doués sur le plan des apprentissages et du rendement scolaire ou au niveau socioaffectif. Ils pouvaient aussi aborder les perceptions des parents, des intervenants, des enseignants et des élèves doués eux-mêmes quant aux classes regroupant les élèves doués et à ses effets ainsi que les impacts chez ceux-ci. Ainsi, les études traitant des regroupements à temps plein d'élèves doués de niveau primaire et secondaire ont été incluses seulement. Les études devaient inclure des participants âgés de 6 ans à 18 ans (tout dépendamment le système scolaire), être rédigées en français ou en anglais et s'appuyer sur des

devis de recherche quantitatif, qualitatif ou mixte. Elles devaient aussi être publiées après 2000, puisque comme le regroupement d'élèves doués est relativement récent en Amérique du Nord, il est nécessaire d'avoir les études les plus pertinentes ayant été réalisées. Une méta-analyse a également été incluse. Celle-ci rassemble 26 études publiées entre 1985 et 2014 concernant les effets des programmes d'enrichissement chez les élèves doués ont été retenues, incluant ceux avec regroupement homogène, en se concentrant sur deux types de résultats : la réussite scolaire et le développement socioémotionnel. Aucune étude n'a dû être retirée de celles sélectionnées, puisque les études dans la méta-analyse concernant le regroupement homogène dataient d'avant l'an 2000.

Processus de sélection des articles

Tout d'abord, les doublons ($n = 18$) et les articles publiés avant 2000 ($n = 51$) ont été retirés des 153 articles identifiés. Les articles restants ont ensuite été sélectionnés sur la base du titre et des résumés selon les critères de sélection. Finalement, les articles dont le titre et le résumé étaient pertinents ont été lus et résumés dans des fiches de lecture afin d'avoir une méthode efficace pour identifier les informations se contredisant de celles qui apportent des constats semblables. Afin d'évaluer la qualité des écrits scientifiques, des variables ont été identifiées pour l'analyse des résultats sur la base de l'importance et de la pertinence des preuves des écrits scientifiques. Le contenu devait en effet être pertinent, répondre à la question de recherche, faire état et prendre en considération les biais dans les différentes études ainsi que des recommandations ou des points de vue inédits que l'article offre. À la suite du processus de sélection, 19 articles ont été retenus, dont 8 études selon un devis qualitatif, 10 études selon un devis quantitatif et une méta-analyse. Un mémoire de maîtrise a été inclus en raison de sa très grande pertinence. La méta-analyse (Kim (2016) regroupe 26 études publiées entre 1985 et 2014 concernant les effets des programmes d'enrichissement chez les élèves doués, dont des regroupements homogènes.

Figure 1. Processus de sélection des articles



Résultats

Les tableaux 1 et 2 résument respectivement les résultats des études qualitatives ($n = 8$) et quantitatives ($n = 10$) retenues en lien avec la question de recherche. Les résultats des études concernant les effets des regroupements d'élèves doués en classes spécialisées sont mitigés. Les différents résultats des études seront présentés selon les principaux aspects étudiés, soit les effets sur le plan scolaire et socioaffectif. Certaines données étaient absentes des études en ce qui a trait aux échantillons. Les résultats des différentes études sont par la suite synthétisés en regroupant les avantages et les désavantages relevés sur le plan des apprentissages et de l'adaptation socioaffective. Pour chacun de ces plans, les résultats des études qualitatives sont présentés d'abord, puis les résultats des études quantitatives, et enfin, ceux de la méta-analyse.

Apprentissages

Avantages

Les résultats des études qualitatives révèlent majoritairement des avantages associés à la scolarisation en classes homogènes pour la sphère scolaire, notamment que les élèves mentionnent avoir plus d'avantages reliés à la scolarisation en classe spécialisée (homogène) qu'en classe hétérogène (Adams-Byers *et al.*, 2004). Les bienfaits de la classe spécialisée les plus recensés sont les suivants : les possibilités de stimulation intellectuelle avec des pairs semblables, les défis présentés et surmontés, les opportunités d'apprentissages (accélération, enrichissement, possibilité de travailler selon leur propre niveau de capacité, orientation sur des projets et accent sur le travail d'équipe), la richesse des discussions et les compétences des enseignants (Adams-Byers *et al.*, 2004 ; Chessor et Whitton, 2005 ; Jen et Moon, 2015 ; Kitsantas *et al.*, 2017 ; Moon *et al.*, 2002 ; Rouaud, 2020 ; Vidergor et Gordon, 2015). Les élèves auraient pris davantage la responsabilité de leur propre apprentissage (Chessor et Whitton, 2005), notamment en ayant eu plus d'opportunités de participer aux décisions éducatives, en développant leurs compétences de résolution de problème et en ayant plus de liberté et d'indépendance (Moon *et al.*, 2002). Selon deux études (Chessor et Whitton, 2005 ; Vidergor et Gordon, 2015), la majorité des parents ont déclaré qu'ils sont satisfaits d'avoir choisi la classe spécialisée pour leurs enfants doués.

Tableau 1

Caractéristiques et principaux résultats des études qualitatives retenues

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|---|---------------------------------|--|--|
| <i>Adams-Byers et al. (2004)</i> | | | |
| <p>Explorer les perceptions des élèves doués scolarisés en classes homogènes versus en classes hétérogènes concernant les effets scolaires, sociaux et émotionnels liés à leur expérience scolaire.</p> | <p>Entrevues semi-dirigées.</p> | <p>$N = 44$ de la 5^e à la 11^e année participant à un programme d'été pour élèves doués et talentueux (61 % de filles), dont 16 % fréquentaient une école spéciale pour élèves doués, 4 % étaient scolarisés à la maison, 7 % n'avaient jamais reçu de mesures spéciales pour élèves doués et 73 % avaient participé à des mesures spéciales pour élèves doués (enrichissement, classes spéciales homogènes, etc.) États-Unis.</p> | <p>Apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • 78 % des avantages mentionnés sont liés aux regroupements homogènes pour seulement 22 % des avantages liés aux regroupements hétérogènes. • Regroupements homogènes (classe spécialisée): principaux avantages rapportés : défis scolaires, rythme rapide, richesse des discussions, compétences des enseignants, motivation et plaisir; principaux désavantages rapportés: pairs plus intelligents, rythme rapide, attentes élevées, travail difficile et surcharge de travail. • Regroupements hétérogènes : principaux avantages rapportés : rythme lent, plus facile ou relaxe, révision; principaux désavantages rapportés : rythme lent, moins de défis (trop facile), répétitions et ennui qui en résulte. <p>Adaptation socioaffective</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regroupements homogènes (classe spécialisée) : 34 % rapportent au moins un avantage sur le plan social ; principaux avantages rapportés : être avec des pairs semblables qui les comprennent et qui pensent de façon semblable, ne pas être taquiné pour ses questions ou son rendement, attention et attitude de l'enseignant; 22,7 % ne rapportent aucun désavantage; principaux désavantages rapportés : plus faible estime de soi liée à la perte de rang, attitude des pairs. • Regroupements hétérogènes : 13,6 % ne voient aucun avantage; principaux avantages rapportés : possibilité d'aider les autres, plus d'amis; possibilité de s'ajuster aux autres, plus forte estime de soi lié au fait d'être dans les premiers rangs; peu de désavantages sont rapportés et ils concernent les taquineries des pairs et les attitudes négatives des enseignants. |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|---|--|---|--|
| <i>Courtinat et al. (2017)</i> | | | |
| Explorer les perceptions de soi des élèves doués par une analyse de leur autoportrait. | Technique de Genèse des Perceptions de Soi. | $N = 227$ élèves doués âgés entre 9 et 15 ans ($M_{\text{âge}} = 12,5$, $ÉT = 1,5$; 20% filles) 184 élèves provenaient de classes homogènes et 43 élèves doués de classes hétérogènes. France. | <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves ayant un curriculum accéléré se comparaient aux pairs ayant des habiletés similaires et ont ressenti une augmentation de la compétition. • Comparativement aux filles, les garçons attribuent moins d'importance pour les sphères socioémotionnelles et morales lorsqu'on leur a demandé de se décrire. • Le groupe de participants vivant des réussites décrivait leur perception de soi par rapport à leurs goûts et intérêts (en classe homogène), témoignant un sens de l'identité, tandis que le groupe de participants ayant plus de difficultés scolaires se définit seulement par leur douance. |
| <i>Chessor et Whitton (2005)</i> | | | |
| Obtenir les perceptions des parents concernant le placement en classe spécialisée pour leur enfant doué et déterminer l'interrelation entre le concept de soi, la motivation et la réussite des élèves doués au primaire. | Entretiens structurés ouverts 12 mois après que les élèves ont terminé leur scolarité au primaire. | $N = 21$ parents d'élèves doués ou talentueux (QI de plus de 120) ayant été scolarisés en classes homogènes au primaire. Australie. | <ul style="list-style-type: none"> • Les parents rapportent comme bénéfiques la possibilité pour leurs enfants de travailler selon leur propre niveau de capacité et de profiter des idées stimulantes des autres élèves. Les élèves ont pris la responsabilité de leur propre apprentissage. 52% des parents ont déclaré qu'ils choisiraient à nouveau la classe spécialisée pour leur enfant, et ces parents ont tous déclaré que cette classe était une réussite élevée (64%) ou réussite modérée (36%) pour leur enfant. 24% étaient certains qu'ils ne choisiraient pas cette classe, s'ils avaient l'opportunité de reprendre cette décision. • Dans le groupe d'élèves doués de la classe spécialisée ayant connu des réussites élevées, tous ces élèves ont réussi leur transition vers l'école secondaire, peu importe le programme. Dans le groupe à réussite modérée, 55 % des élèves ont réussi leur transition. |
| <i>Jen et Moon (2015)</i> | | | |
| Explorer les perceptions des élèves doués concernant leurs expériences d'apprentissage dans le programme STEM (sciences, ingénierie et mathématiques). | Questionnaire en ligne et entrevues individuelles semi-structurées | $N = 24$ élèves talentueux ou doués (100% garçons) diplômés, âgés de 22 à 24 ans d'un programme STEM du secondaire Taiwan | <ul style="list-style-type: none"> • 91% des répondants ont donné des opinions globalement positives sur le programme pour doués. Les participants ont indiqué que disposer de plus de ressources et d'opportunités d'apprentissage était l'un des plus grands avantages. • 70% des répondants estimaient que la pression exercée pour maintenir de bons résultats scolaires dans le programme était trop intense et ont déclaré qu'ils étaient influencés négativement par cette pression. |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|--|--|---|---|
| <i>Kitsantas et al. (2017)</i> | | | |
| Examiner les perceptions d'élèves du primaire et du secondaire sur leur participation à un programme spécial pour doués et talentueux quant à leur fonctionnement scolaire et socioémotionnel. | 8 groupes de discussion | $N = 49$ élèves doués et talentueux (47% filles) du primaire ($n = 34$) et du début du secondaire ($n = 15$) États-Unis | <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves pensaient qu'il était important d'interagir avec des pairs ayant les mêmes capacités et appréciaient que la classe spécialisée leur fournît l'occasion d'apprendre avec leurs pairs semblables. Les élèves estiment qu'il y a plus de compétition entre les élèves dans le programme pour doués que dans les classes ordinaires, mais que cela pourrait être une motivation pour certains. • Les élèves percevaient les mesures d'accélération comme un défi en difficulté et l'accélération comme un défi via la différenciation du contenu. Les élèves nomment que les enseignants apportaient plus de soutien et avaient des attentes plus élevées à leur égard que les enseignants en classes ordinaires. Les élèves avaient une perception positive de leurs relations avec les enseignants, bien que certains préféreraient que les enseignants modèrent leurs attentes. |
| <i>Moon et al. (2002)</i> | | | |
| Investiguer l'efficacité d'une classe spécialisée avec un programme différencié pour les élèves doués intellectuellement. | Observations, entrevues semi-structurées, observation, focus-groupe, Goal Attainment Scale (GAS) et essais comparatifs | $N = 24$ élèves de 4 ^e et 5 ^e année du primaire (25% de filles) avec des scores de QI au test d'intelligence Slosson révisé allant de 148 à 193. $N = 22$ couples de parents des élèves de l'étude. 1 enseignant et 2 directions. États-Unis | <p>Apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • La classe spécialisée permet un environnement d'apprentissage stimulant: plus grands défis, plus d'opportunités de participer aux décisions éducatives, développement de compétences en résolution de problèmes, apprentissage accéléré et enrichi, meilleures compétences en gestion du temps, plus de liberté et d'autonomie, orientation sur des projets et accents sur le travail d'équipe. <p>Adaptation socioaffective</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves rapportent se sentir plus intelligents et plus heureux et vivre un sentiment d'accomplissement, de fierté et de réussite. Avantages de connaître de nouvelles personnes, d'avoir des pairs similaires, d'être mieux compris et acceptés par les pairs de la classe, de moins se sentir comme un étranger dans la classe; Désavantages de se sentir « régulier » parce qu'ils ne sont plus au premier rang de la classe, se sentir gênés par de mauvaises notes et se sentir pressés, stressés ou confus. • Les parents rapportent que leur enfant se sent plus heureux à l'école et manifeste une estime de soi accru et une meilleure autodiscipline. Selon eux, les élèves se sentent acceptés, reconnus |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|---|--|---|---|
| | | | pour leurs réalisations en découvrant qu'ils pouvaient réussir dans un environnement plus difficile. |
| Rouaud (2020) | | | |
| Documenter l'expérience scolaire et sociale d'élèves doués du secondaire, regroupés dans un programme « douance ». | Récits de vie, entrevues semi-dirigées et discussion de groupe. | N = 12 élèves doués dans une classe douance, scolarisés au 2 ^e cycle du secondaire. Québec | <p>Apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les trois quarts des élèves interrogés disent tirer profit de la classe spécialisée : avancent au même rythme, même curiosité face aux apprentissages, groupe fort et hétérogène permettant à ceux qui le souhaitent de se dépasser et d'aller plus loin dans les apprentissages. Le groupe crée un sentiment d'appartenance à cette classe et motive les élèves à travailler pour ne pas en être exclus. • Les trois quarts des élèves expriment leur souhait de bénéficier de plus d'accélération. Ils sont généralement d'accord pour que celle-ci soit plus poussée qu'elle ne l'est et se disent capables d'apprendre davantage. L'enrichissement est une mesure qui est unanimement appréciée par les élèves et les conférences font consensus. <p>Adaptation socioaffective</p> <ul style="list-style-type: none"> • La très grande majorité rapporte leur satisfaction de pouvoir développer des amitiés profondes grâce au regroupement. Les propos de plusieurs d'entre eux font état d'une véritable union existant au sein du groupe. • Les élèves ressentent une forme de pression de la part des enseignants concernant la performance scolaire. Cette pression leur donne le sentiment de ne pas être compris en tant qu'élèves doués, mais plutôt d'être encadrés dans le but que leurs performances scolaires soient élevées. |
| Vidergor et Gordon (2015) | | | |
| Examiner si une classe homogène pour les doués répond aux besoins de ses apprenants selon les perceptions des élèves, les enseignants et des parents. | Entretiens semi-structurés axés sur les perceptions des aspects souhaitables et existants de l'enseignement/apprentissage dans ce programme. | N = 42 participants, dont 20 élèves, 15 parents et 7 enseignants Israël | <p>Perceptions des élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes positives à l'égard du fait d'être regroupés avec des élèves ayant des capacités similaires, sur le plan de l'apprentissage, de l'intérêt, de la curiosité et de l'approche des enseignants. Crée un sentiment d'appartenance et favorise leur capacité à faire face à des problèmes mutuels. • Décrivent leurs enseignants comme des experts, utilisant des méthodes d'enseignement innovantes, permettant l'apprentissage |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|----------------------|---------|-------------|---|
| | | | <p>entre pairs et le travail de groupe, élargissant le curriculum d'apprentissage, en challengeant et stimulant les élèves, tout en étant ouverts aux nouvelles idées, et en étant chaleureux et solidaires.</p> <p>Perceptions des parents</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfaits de la décision de transférer: nomment que la classe a répondu aux besoins de leur enfant. Les parents perçoivent les enseignants comme se centrant sur les aspects scolaires de l'apprentissage, en mettant l'accent sur les défis, le rythme, la curiosité, l'intérêt et la motivation, plutôt que sur l'aspect émotionnel du plaisir. <p>Perception des enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfaits de l'opportunité de travailler avec ces élèves: les enseignants se sont perçus comme curieux, investi dans leur travail, développeur de nouvelles idées et respectueux des idées présentées par les autres. |

Tableau 2

Caractéristiques et principaux résultats des études quantitatives retenus

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|---|---|---|---|
| Courtinat et de Léonardis (2010) | | | |
| Analyser les effets de la scolarisation en classe homogène <i>versus</i> en classe hétérogène sur l'expérience scolaire et l'estime de soi des élèves à haut potentiel intellectuel (EHPI). | Devis corrélationnel. Analyse de variances multivariées. Questionnaire sur l'expérience scolaire (deux rubriques: les résultats scolaires et le rapport à l'école), échelle multidimensionnelle d'estime de soi | $N = 255$ élèves à haut potentiel intellectuel ($QI \geq 130$; 19 % filles; $M_{\text{âge}} = 12,5$; $ÉT = 1,51$) âgés de 9 ans à 15 ans, dont 80 % scolarisés en classes homogènes et 20 % en classes hétérogènes; 62,3 % ont suivi un parcours accéléré, 31,8 % ont suivi un parcours | <ul style="list-style-type: none"> • Les EHP scolarisés dans les classes spécialisées présentent des scores moyens d'estime de soi significativement inférieurs à ceux scolarisés en classe hétérogène, et ce, pour les dimensions du soi social [$F(1,251) = 6,831$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,026$], du soi scolaire [$F(1,251) = 9,324$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,036$] et du soi physique [$F(1,251) = 6,439$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,025$]. • Les filles tendent à avoir un niveau d'estime de soi inférieur ($M = 2,52$; $ÉT = 0,66$) à celui des garçons ($M = 2,93$; $ÉT = 0,61$). Les filles scolarisées en classe hétérogène ont des niveaux d'estime de soi scolaire ($M = 3,27$; $ÉT = 0,64$) significativement supérieurs à ceux des filles scolarisées en classe spécialisée ($M = 2,66$; $ÉT = 0,63$). |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|---|---|---|--|
| | (Échelle Toulousaine d'estime de soi). | scolaire ordinaire et 5,8 % sont en retard (élèves qui ont redoublés) France | <ul style="list-style-type: none"> Les EHP en avance dans leur parcours scolaire ont un niveau d'estime de soi sociale ($M = 2,70$; $ÉT = 0,52$) inférieur à celui de ceux qui suivent une scolarité normale ($M = 2,87$; $ÉT = 0,51$) [$F(1,236) = 8,976$; $p < 0,01$; $\eta^2 = 0,037$], l'écart étant plus important au sein des classes hétérogènes. À l'inverse, les élèves en avance ont un niveau d'estime de soi scolaire plus élevé ($M = 2,91$; $ÉT = 0,60$) par rapport à ceux d'âge normal ($M = 2,52$; $ÉT = 0,57$) [$F(1,236) = 17,599$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,069$]. |
| Cross et Swiatek (2009) | | | |
| Examiner l'effet de l'inscription dans une académie résidentielle pour élèves intellectuellement doués sur leur comportement social et leur adaptation psychosociale sur une période de deux ans. | Étude longitudinale. Analyses de variance. <i>Social Coping Questionnaire</i> . | $N = 300$ élèves doués du début du secondaire d'une école offrant un programme enrichi. États-Unis. | <ul style="list-style-type: none"> Meilleure acceptation par leurs pairs par rapport à leurs écoles précédentes, avec une taille d'effet moyenne pour cette différence ($\eta^2 = 0,07$). Les scores moyens au début de l'inscription à l'académie étaient de 4,31 et sont passés à 4,56 après un an. Réduction de la dépendance aux activités parascolaires pour définir les amitiés, passant de 3,76 au début à 3,41 à la fin de l'année scolaire. Augmentation du sentiment d'être plus humble quant à leurs capacités scolaires, mais il n'y avait peu de changements pour leur autoperception scolaire (taille de l'effet : $\eta^2 = 0,03$). Augmentation de la négation de la douance, passant de 2,92 à 3,14, indiquant une adaptation à un environnement où la douance est la norme (taille de l'effet : $\eta^2 = 0,08$). |
| Delcourt <i>et al.</i> (2007) | | | |
| Étudier les changements scolaires et affectifs chez les élèves du primaire au cours de leurs deux premières années dans un programme pour élèves doués. | Devis quasi expérimental. Analyse de covariance. Résultats scolaires Harter Self-Perception Profile for Children Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom. | $N = 460$ élèves, dont 63 % d'élèves doués inscrits dans des programmes pour doués (écoles spéciales, classes spécialisées, avec retrait, au sein de la classe), 10,9 % d'élèves très performants où aucun programme scolaire | <ul style="list-style-type: none"> Augmentation de la perception de leurs capacités scolaires pour les élèves des programmes de comparaison des hauts performants, des programmes de retrait et des programmes au sein de la classe, que les élèves des classes spécialisées et des écoles spéciales. Augmentation du sentiment d'être capable de prendre des décisions indépendantes concernant leurs apprentissages par les élèves des programmes au sein de la classe et des écoles spéciales, comparativement aux élèves non doués. Les élèves des classes séparées et des écoles spéciales avaient les scores les plus bas en termes de préférence pour les tâches difficiles. |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|--|---|--|--|
| | | pour doués n'est disponible dans leur district scolaire et 26,1 % d'élèves non identifiés comme doués. États-Unis. | |
| <i>Gentry et al. (2002)</i> | | | |
| Investiguer la relation entre les activités déclarées par les enseignants concernant les défis proposés et les choix offerts et les perceptions de leurs élèves doués ou non à ce sujet selon le programme scolaire fréquenté (classe ordinaire, école spéciale pour doués). | Devis corrélationnel. My Class Activities (élèves). Classroom Practices-Teacher Survey (enseignants). | Élémentaire : $n = 2081$ (334 élèves doués en école pour douance, 167 élèves doués en classes ordinaires et 1580 élèves tout venant en classes ordinaires) (48% de filles). « Middle school » : $n = 1563$ (559 élèves doués en école pour douance, 116 élèves doués en classes ordinaires et 888 élèves en classes ordinaires) (49% de filles). États-Unis. | <ul style="list-style-type: none"> • Aucune relation n'était rapportée entre ce que les enseignants rapportaient faire et ce que les élèves percevaient comme étant faits au niveau primaire concernant la dimension « défis » ($r[90] = 0,062$; $p = 0,564$) ou « middle school » ($r[63] = 0,044$; $p = 0,734$). • Association légèrement positive entre ce que les enseignants rapportaient faire et ce que les élèves percevaient comme étant faits au niveau primaire concernant les choix proposés ($r[90] = 0,276$; $p = 0,001$; $ES = 0,076$), mais aucune association significative au « middle school » ($r[63] = 0,148$; $p = 0,248$). • Les élèves fréquentant une école spéciale pour doués au niveau « middle school » perçoivent significativement plus de défis que les deux autres groupes d'élèves de ce niveau scolaire. • Au début du secondaire, les élèves fréquentant des écoles spécialisées pour doués ont rapporté avoir des défis d'apprentissage significativement plus stimulants que les élèves doués en classe douance en école régulière ou en classe ordinaire. |
| <i>Herrmann et al. (2016)</i> | | | |
| Examiner les effets de contraste et d'assimilation lors de regroupement par habiletés d'élèves doués au primaire. | Devis corrélationnel. Analyses de régression multiniveaux. Instrument : Self-Description Questionnaire. | $N = 1330$ élèves doués du primaire (42 classes ordinaires, $n = 1069$, $M_{\text{âge}} = 10,2$, $ÉT = 0,54$, 48 % de filles ; 15 classes douées, $n = 261$, $M_{\text{âge}} = 9,74$, $ÉT = 0,63$, 39% de filles). | <ul style="list-style-type: none"> • L'effet de contraste se produit lorsque les élèves comparent leurs capacités à celles de leurs pairs, et l'effet d'assimilation lorsque les élèves adoptent les caractéristiques de leurs groupes de pairs. • Dans le domaine mathématique : effet de contraste négatif, où la réussite moyenne de classe plus élevée était associée à un concept de soi en mathématiques (ASC) plus faible ($\beta = -0,25$). Un effet d'assimilation positif a été observé, où l'appartenance à une classe pour élèves doués influençait positivement l'ASC en mathématiques |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|---|--|---|---|
| | | Allemagne. | ($\beta = 0,30$). Au domaine verbal, aucun effet de contraste significatif ni effet d'assimilation n'a été trouvé. |
| Preckel <i>et al.</i> (2019) | | | |
| Examiner les effets du regroupement à temps plein des élèves doués par habiletés sur le concept de soi scolaire et le rendement en mathématiques au cours des trois premières années du secondaire. | Devis quasi expérimental. Étude longitudinale avec deux cohortes d'une étude. Self-Description Questionnaire. | $N = 296$ élèves doués, soit 148 élèves scolarisés dans 14 classes spécialisées, et 148 élèves scolarisés dans 25 classes ordinaires ($M_{\text{âge}}$ au premier moment de mesure = 10,5; $ÉT = 5,9$; 41% filles). Allemagne. | <ul style="list-style-type: none"> • Niveaux de rendement scolaire plus élevés ($\beta = 0,441$; $p = 0,016$) des élèves en classes spécialisée comparativement aux élèves doués en classes ordinaires. • Rendement scolaire en mathématiques supérieures des élèves doués en classes spéciales par rapport à ceux en classes ordinaires (effets de taille moyenne ; ds entre 0,350 et 0,480). Aucune différence significative pour le concept de soi scolaire selon le type de classe. |
| Preckel <i>et al.</i> (2008) | | | |
| Examiner les effets du rendement scolaire et du rapport entre les sexes sur le concept de soi scolaire et social des élèves doués en classes spécialisées. | Devis corrélationnel Analyses multiniveaux. Instrument d'auto-évaluation. Instruments utilisés : Self-Description Questionnaire et Social Self-Concept Scale. | $N = 769$ élèves doués de niveau primaire (43) et secondaire (57 %) fréquentant une classe spécialisée, soit 33 classes (31 % de filles). Israël. | <ul style="list-style-type: none"> • Rendement scolaire des filles douées significativement plus élevé que celui des garçons doués ($t = 3,09$, $p < 0,01$) en classe spécialisée. • Aucune différence significative selon le genre pour le concept de soi scolaire. • Concept de soi scolaire positivement lié à la fois au concept de soi social ($r = 0,37$; $p < 0,01$) et au rendement scolaire ($r = 0,46$; $p < 0,01$). Corrélation faible, mais significative, entre le rendement scolaire et le concept de soi social ($r = 0,14$; $p < 0,01$). |
| Preckel et Brüll (2008) | | | |
| Examiner les conséquences du regroupement par habiletés selon le genre des élèves. | Devis quasi expérimental et longitudinal. Analyse statistique de variance. Résultats scolaires (allemand, mathématiques et concept de soi | $N = 211$ élèves doués en 1 ^{re} secondaire ($M_{\text{âge}} = 10,46$; $ÉT = 0,50$; 50% filles), soit 156 élèves doués en classes ordinaires, et 46 élèves doués en classes homogènes pour doués. | <ul style="list-style-type: none"> • Les élèves des classes douées rapportent une diminution du concept de soi scolaire ($d = 0,37$ entre la première et la deuxième vague). • Aucune diminution du concept de soi social, mais plutôt une augmentation pour les élèves du groupe doué initialement. La diminution du concept de soi scolaire a été la plus rapportée chez les filles fréquentant des classes spéciales pour doués. |

| Objectifs de l'étude | Méthode | Échantillon | Résultats |
|---|--|---|---|
| | scolaire et social) et comparaisons entre les groupes (élèves doués et ceux réguliers). Échelles de concept de soi social et scolaire. | Allemagne. | |
| Shields (2002) | | | |
| Examiner la réussite scolaire, les perceptions de soi, les expériences scolaires, et les attitudes envers les enseignants des élèves doués selon s'ils sont scolarisés en classes spécialisées ou en classes ordinaires. | Devis quasi expérimental Comparaison des moyennes et analyses de variance Canadian Test of Basic Skills Educational Process Questionnaire. | N = 105 élèves doués de 5 ^e année (49%) ou en 8 ^e année (51 %), scolarisés en classes ordinaires (n = 52) ou en classes homogènes pour élèves doués (n = 53). Canada. | <ul style="list-style-type: none"> • Plus de renforcement du concept de soi [$F(1,53) = 8,97; p < 0,005$], d'attentes plus élevées [$F(1,53) = 4,32; p < 0,05$], de rétroactions [$F(1,53) = 8,39; p < 0,05$], de temps d'apprentissages [$F(1,53) = 10,18; p < 0,005$] et de devoirs [$F(1,53) = 14,01; p < 0,005$] pour les élèves regroupés de manière homogène que pour les élèves d'une classe ordinaire hétérogène. • Le retrait des élèves doués des classes hétérogènes pour aller vers les classes homogènes n'a pas eu d'impact négatif sur la façon dont les élèves restants en classes hétérogènes se percevaient en tant qu'apprenants. |
| Vogl et Preckel (2013) | | | |
| Investiguer si le concept de soi social (associé à l'acceptation, à l'affirmation de soi, l'intérêt pour l'école, la relation élève-enseignant et la tension ressentie en classe), était influencé ou non par le regroupement par habiletés à temps plein des élèves doués, ou non. | Devis quasi expérimental. Analyses multivariées de covariance. Étude longitudinale. Instruments : social self-concept of acceptance and social self-concept of assertiveness et un instrument auto-rapporté sur les attitudes reliées à l'école. | N = 198 élèves doués de première secondaire (45% de filles) provenant de classes ordinaires (n = 99, $M_{\text{âge}} = 10,55; \acute{E}T = 0,40$) et en classes homogènes d'élèves doués (n = 99; $M_{\text{âge}} = 10,13; \acute{E}T = 0,56$; 45% filles) et pairés en termes de capacités cognitives, de sexe, de statut socio-économique et d'école. États-Unis. | <ul style="list-style-type: none"> • Augmentation du concept de soi social d'acceptation des élèves dans les classes spécialisées de manière significative au cours du premier mois d'école ($F[3, 194] = 8,74; p < 0,01; \eta^2 = 0,01$), alors qu'aucune différence significative pour ceux des classes ordinaires ($F[3, 194] = 0,99; p = 0,32; \eta^2 = 0,00$). • Dégradation de la relation élève-enseignant au fil du temps dans les classes ordinaires, alors qu'elle est restée constante dans les classes spécialisées ($F[3, 194] = 13,18; p < 0,01; \eta^2 = 0,02$). • Augmentation de l'intérêt pour l'école, en particulier du développement des intérêts professionnels, pour les élèves doués des classes spécialisées avec le temps comparativement à leurs pairs en classe ordinaire ($F[3, 194] = 4,19; p = 0,04; \eta^2 = 0,01$). |

L'avantage principal recensé par Rouaud (2020) concernant la classe spécialisée est le fait que les élèves doués partagent une attitude semblable envers les apprentissages, c'est-à-dire qu'ils ont une envie d'apprendre mutuellement partagée, ce qui crée un rythme d'apprentissage plus rapide, un groupe calme et concentré sur les apprentissages. Un autre avantage concerne le fait que de faire partie d'un groupe stimulant les amène à se dépasser et ne pas se contenter de leurs acquis (Rouaud, 2020). L'étude de Kitsantas, *et al.* (2017) corroborent aussi ces résultats, les élèves du primaire et du secondaire rapportant qu'ils appréciaient que les classes spécialisées leur fournissent l'occasion d'apprendre avec des pairs ayant des capacités similaires et que les défis vécus en classe, les opportunités d'apprentissage, les interactions avec des pairs similaires et la différenciation pédagogique ont soutenu leur développement scolaire. Vidergor et Gordon (2015) rapportent des résultats similaires, les élèves doués et leurs parents ont apprécié positivement le fait que les élèves soient regroupés avec d'autres ayant des capacités, un niveau d'apprentissage, des intérêts et une curiosité similaires. Il en est de même des résultats de l'étude de Moon *et al.* (2002) où la classe spécialisée est perçue par les élèves comme comportant plus de défis, un enseignement à un niveau et un rythme approprié aux élèves, des apprentissages et de la recherche plus approfondis. Les résultats concernant les compétences des enseignants en classes spécialisées montrent que les élèves décrivent ceux-ci comme des experts, utilisant des méthodes d'enseignement innovantes, permettant l'apprentissage entre pairs et le travail de groupe, élargissant le curriculum d'apprentissage pour stimuler davantage les élèves, tout en étant ouverts aux nouvelles idées, et en étant chaleureux et soutenant auprès de leurs élèves (Vidergor et Gordon, 2015).

Les résultats des études quantitatives révèlent des résultats plus mitigés. Plusieurs études énoncent que la classe spécialisée peut avoir des effets positifs sur le développement cognitif et scolaire des élèves doués, de leur accomplissement et de leur réussite scolaire (Preckel *et al.*, 2019 ; Shields, 2002). Selon l'étude de Preckel, *et al.* (2019), les élèves ont de meilleurs résultats scolaires en classe spécialisée sans avoir d'impact négatif significatif sur leur concept de soi scolaire à long terme. Une étude indique que les élèves des écoles spéciales, des programmes de classes séparées et des programmes de retrait pour les doués ont montré des niveaux de réussite nettement plus élevés que ceux de leurs pairs très performants ne participant pas aux programmes et de ceux qui fréquentaient des programmes interclasses (Delcourt *et al.*, 2007). Par ailleurs, l'étude de Chessor et Whitton (2005) montre que les élèves doués en classe spécialisée réussissent davantage leur transition vers l'école secondaire, peu importe le programme fréquenté. Deux études

indiquent également que les élèves doués en classe spécialisée rapportent un plus grand développement de leurs intérêts professionnels (Shields, 2002 ; Volg et Preckel, 2013). L'étude Gentry *et al.* (2002) mentionne qu'au début du secondaire, les élèves fréquentant des écoles spécialisées pour doués ont rapporté avoir des défis d'apprentissage significativement plus stimulants que ceux en classe spécialisée en école régulière ou en classe ordinaire. Sur le plan des mesures pédagogiques utilisées par les enseignants, l'étude de Shields (2002) révèle qu'en classe spécialisée, il y a eu plus de renforcement du concept de soi, des attentes plus élevées, plus de rétroactions des enseignants, plus de temps d'apprentissage et plus de devoirs. D'autre part, l'étude de Shields (2002) ajoute que le retrait des élèves doués des classes hétérogènes pour aller vers les classes homogènes n'a pas eu d'impact négatif sur la façon dont les élèves restants en classes hétérogènes se percevaient en tant qu'apprenant.

La méta-analyse de Kim (2016) comprenait 16 études rapportant des résultats sur le plan des apprentissages. Sur le plan du rendement scolaire, la taille de l'effet global pour les programmes d'enrichissement est de 0,96 (*IC* à 95% : 0,64 à 1,30) indiquant un effet positif significatif ($p < 0,001$). Pour les programmes d'été, rassemblant des élèves doués ou talentueux, la taille de l'effet est de 2,68 (programme résidentiel) et de 2,02 (programme non résidentiel où les élèves retournent dormir à la maison) (Kim, 2016). Ces résultats montrent que les programmes d'enrichissement d'été, en particulier ceux résidentiels, ont des effets très élevés sur les performances scolaires des élèves doués (Kim, 2016).

Désavantages

Dans les études qualitatives, les désavantages les plus fréquemment rapportés sont les suivants : le fait que les élèves se retrouvent parmi des pairs plus intelligents, avoir un rythme d'apprentissage trop rapide, la présence d'attentes élevées, le travail plus difficile et la surcharge de travail (Adams-Byers *et al.*, 2004). Sur le plan des différentes pratiques pédagogiques employées en classes spécialisées, les élèves doués interrogés dans l'étude de Rouaud (2020) relèvent que les méthodes d'enrichissement restent lacunaires même en classe de douance et que l'accélération n'est pas ressentie par les élèves. L'accompagnement offert pour l'enrichissement semble peu signifiant pour ces élèves, à tel point qu'il semble être perçu davantage comme une forme de distraction dans leur parcours scolaire sans avoir un sentiment réel d'enrichissement

(Rouaud, 2020). L'enrichissement qui concerne le développement de la personne ne semble pas mis en œuvre (Rouaud, 2020). Pour ce qui est de l'accélération, les résultats de cette étude démontrent une grande hétérogénéité et de fortes variations dans l'application dans les différentes matières et d'une année suivante à l'autre (Rouaud, 2020). Les élèves doués souhaiteraient que l'accélération soit mise en application de manière continue et uniforme pendant leur parcours (Rouaud, 2020). Enfin, selon une étude quantitative (Preckel *et al.*, 2008), les garçons doués obtiennent des résultats scolaires moins élevés que les filles douées en classes spécialisées (Preckel *et al.*, 2008).

Adaptation socioaffective

Les résultats des études qualitatives et quantitatives révèlent des résultats plus mitigés concernant l'adaptation socioaffective des élèves selon le type de regroupement.

Avantages

Pour ce qui est des avantages sur le plan social, les principaux résultats recensés dans les études qualitatives sont les suivants : être avec des pairs semblables qui les comprennent et qui pensent de façon semblable, ne pas être taquinés pour ses questions ou son rendement et ressentir un sentiment d'appartenance à leur classe (moins se sentir comme un étranger dans leur classe) (Adams-Byers, *et al.*, 2004; Moon *et al.*, 2002). Adams-Byers *et al.*, (2004) ont constaté que les élèves doués percevaient des effets sociaux et émotionnels positifs dans des contextes de classe spécialisées et de regroupement hétérogènes. Les participants appréciaient à la fois le fait d'avoir des pairs similaires dans les classes spécialisées et la diversité sociale des classes hétérogènes. Selon les résultats de l'étude de Vidergor et Gordon (2015), l'interaction entre les élèves présentant des caractéristiques similaires créerait un sentiment d'appartenance et favoriserait leur capacité à faire face à des problèmes mutuels, tels que l'étiquetage, la compétitivité, la surexcitabilité et le perfectionnisme. Ces constats sont corroborés par Rouaud (2020), les participants de l'étude ayant développé un véritable sentiment d'appartenance à leur groupe classe, s'apparentant à « un clan », « une famille » ou « une communauté ». La très grande majorité des élèves rapportent leur satisfaction quant au fait de pouvoir développer des amitiés profondes et une véritable union au sein du groupe, se côtoyant depuis plusieurs années, contrairement aux autres classes secondaires ordinaires.

Sur le plan affectif, les principaux avantages recensés dans les études qualitatives sont les suivants : les liens positifs avec les adultes, l'amélioration du concept de soi et l'augmentation de la motivation (ou attitudes envers la réussite) (Kitsantas *et al.*, 2017 ; Moon *et al.*, 2002 ; Rouaud, 2020 ; Vidergor et Gordon, 2015). Notamment, dans l'étude de Kitsantas *et al.* (2017), les élèves nommaient que les enseignants en classe spécialisée apportent généralement plus de soutien et ont des attentes plus élevées à leur égard que les enseignants en classes ordinaires. Les élèves avaient une perception positive de leurs relations avec les enseignants, bien que certains préféreraient que les enseignants modèrent leurs attentes (Kitsantas *et al.*, 2017). Les résultats de l'étude de Vidergor et Gordon (2015) indiquent également le soutien offert par les enseignants titulaires en classe spécialisée. Sur le plan du concept de soi, une étude indique que les élèves en classe spécialisée se sentent plus intelligents et plus heureux et ont un sentiment d'accomplissement, de fierté et de réussite d'être dans cette classe (Moon *et al.*, 2002). Les effets perçus par les parents comprenaient un bonheur et une estime de soi accrus et une meilleure autodiscipline chez les élèves (Moon *et al.*, 2002). Les parents attribuaient le concept de soi accrue de leurs enfants au fait qu'ils se sentent spéciaux, qu'ils se sentent acceptés, reconnus pour leurs réalisations et qu'ils ont découvert qu'ils pouvaient réussir dans un environnement plus difficile (Moon *et al.*, 2002).

Les résultats des études quantitatives révèlent certains effets positifs associés à la scolarisation en classe spécialisée. Les résultats de Cross et Swiatek (2009) démontrent que l'environnement homogène de l'académie résidentielle a eu des effets positifs sur l'acceptation sociale et la gestion des relations sociales des élèves doués. Les élèves se percevaient comme mieux acceptés par leurs pairs et apprenaient à naviguer dans un contexte social où la douance est la norme. Ces résultats sont corroborés par d'autres études, qui appuient que l'apprentissage avec des pairs similaires stimule et mette au défi les élèves doués (Delcourt *et al.*, 2007 ; Preckel *et al.*, 2019). Les résultats de l'étude de Cross et Swiatek (2009) indiquent par ailleurs que les élèves devenaient légèrement plus humbles quant à leurs capacités scolaires lorsqu'ils étaient entourés de pairs également capables, mais il n'y avait pas de changement drastique dans leur autoperception scolaire. Cette étude révèle aussi que les élèves ont démontré une réduction de leur dépendance aux activités parascolaires pour définir leurs amitiés (Cross et Swiatek, 2009). L'étude de Vogl et Preckel (2013) fait état que les élèves doués en classe spécialisée présentaient de meilleures relations élève-enseignant que leurs homologues en classes ordinaires : la relation élève-enseignant

s'était dégradée au fil du temps pour les élèves en classes ordinaires, tandis qu'elle est restée constante pour ceux en classes spécialisées.

Les résultats de la méta-analyse (Kim, 2016) révèlent que la taille de l'effet pour les effets socioémotionnels des programmes d'enrichissement varie en fonction du niveau scolaire : les tailles d'effet sont significativement plus élevées au secondaire ($g = 0,93$) qu'au primaire ($g = 0,43$). Les résultats indiquent que les programmes d'enrichissement ont des effets positifs sur l'estime de soi, la motivation et les compétences sociales des élèves doués.

Désavantages

Quelques études qualitatives indiquent des désavantages sur le plan socioaffectif. Les élèves présenteraient une plus faible estime de soi liée à la perte de rang (Adams-Byers, *et al.*, 2004) et peuvent se sentir isolés ou ressentir le sentiment « d'être différent » des pairs du reste de l'école en étant en classe spécialisée (Moon *et al.*, 2002). Les élèves peuvent avoir l'impression que la classe spécialisée interfère avec leur adaptation sociale en séparant les élèves de leurs anciens réseaux d'amis, en les plaçant dans un environnement où il manque d'équilibre entre les sexes et en diminuant leur réseau social (Moon *et al.*, 2002). Au niveau des désavantages sur le plan affectif, les principaux recensés sont les suivants : la pression de réussir de la part des enseignants, le lien avec les adultes et la baisse du concept de soi (Adams-Byers *et al.*, 2004 ; Courtinat *et al.*, 2017 ; Jen et Moon, 2015 ; Moon *et al.*, 2002 ; Rouaud, 2020 ; Vidergor et Gordon, 2015). Au niveau de la pression de réussir, les participants de l'étude de Jen et Moon (2015) ont indiqué que cette pression exercée pour maintenir de bons résultats scolaires dans le programme était trop intense et que cela les affectait négativement. Dans l'étude de Rouaud (2020), les élèves doutaient de la compréhension des enseignants de la douance, ayant le sentiment d'être encadrés dans le but que leurs performances scolaires soient élevées. Peu d'élèves mentionnaient avoir eu un enseignant inspirant ou marquant dans leur parcours, la relation étant surtout marquée par l'aspect scolaire. La majorité des participants exprimaient un besoin de sens, d'utilité et de complexité, mais que ces besoins seraient peu comblés par la classe spécialisée et que cela contribuait à leur manque de motivation scolaire et personnelle. Une large majorité des élèves interrogés ressentait un ennui chronique à l'école et pour une minorité des élèves, le regroupement et l'enrichissement apportaient du stress et de l'anxiété. Certains parents de l'étude de Vidergor et Gordon (2015) déploraient que

les enseignants se concentraient peu sur l'aspect émotionnel du plaisir d'apprendre. En ce qui concerne le concept de soi et le sentiment de compétence, les élèves de l'étude de Courtinat *et al.* (2017) ayant un curriculum accéléré se comparaient aux pairs ayant des habiletés similaires et ressentaient une augmentation de la compétition.

Quelques études quantitatives révèlent des effets mitigés associés aux classes spécialisées pour élèves doués. Sur le plan social, l'étude de Vogl et Preckel (2013) indique que la fréquentation d'une classe spécialisée a initialement eu des effets positifs sur le concept social d'acceptation des élèves, mais aucun effet sur le concept de soi social d'affirmation de soi. Cela va dans le même sens que les résultats de l'étude de Preckel et Brüll (2008), qui révèlent que même si les élèves doués ont initialement rapporté un concept de soi social plus élevé, cela n'a pas persisté à travers le temps. Également, les élèves des classes spécialisées ont signalé une diminution comparable du concept de soi scolaire (Preckel et Brüll, 2008). La diminution du concept de soi scolaire a été la plus importante chez les filles douées fréquentant des classes spécialisées (Preckel et Brüll, 2008). Preckel *et al.* (2008) soutiennent que les participants de leur étude ont eu un niveau décroissant du concept de soi social associé à un niveau de réussite croissant au sein des classes spécialisées. Sur le plan affectif, l'étude de Shields (2002) indique que les élèves de la classe hétérogène ont démontré un meilleur concept de soi scolaire que les élèves de la classe spécialisée, malgré le fait que les niveaux moyens de réussite aux tests standardisés étaient plus élevés dans les classes spécialisées. Selon les résultats de l'étude de Herrmann *et al.* (2016), lorsque la réussite moyenne de la classe est plus élevée, celle-ci était associée à un concept de soi en mathématiques (ASC) plus faibles chez les élèves, indiquant qu'à mesure que le rendement moyen de la classe augmentait, le ASC en mathématiques de chaque élève diminuait. Selon l'étude de Delcourt *et al.* (2007), les élèves des classes spécialisées ayant obtenu les niveaux de réussite les plus élevés au niveau de leur réalisation scolaire, avaient les résultats les plus faibles pour leur compétence scolaire, leur préférence pour les tâches plus difficiles, leur perception d'être accepté par leurs pairs et leur attitude face aux apprentissages. Ces mêmes élèves ont aussi perçu leur environnement d'apprentissage comme étant très orienté vers l'enseignement, mais peu envers le développement affectif (Delcourt *et al.*, 2007). Une autre étude (Courtinat et de Léonardis, 2010) révèle que le contexte de scolarité (classes spécialisées vs hétérogènes) n'a pas eu d'impact au niveau de leur satisfaction à l'égard de leur scolarité et de l'intérêt à l'école. Les élèves en classe spécialisée n'ont

pas eu une autoévaluation plus négative de leurs performances scolaires, malgré qu'ils aient ressenti une pression de performance plus élevée (Courtinat et de Léonardis, 2010). Les élèves en classes spécialisées présentent toutefois un niveau d'estime de soi scolaire plus faible que les élèves en classe hétérogène (Courtinat et de Léonardis, 2010).

Discussion

L'objectif de cet essai était de documenter les effets et les impacts des regroupements d'élèves doués en classes spécialisées à l'école primaire et secondaire sur le plan des apprentissages et de l'adaptation socioaffective. Les résultats recensés exposent les avantages et les désavantages que ces classes spécialisées peuvent avoir sur ces élèves, en considérant si les stratégies pédagogiques recommandées sont appliquées ou non.

Apprentissages

Avantages

Tout d'abord, ces classes spécialisées permettent aux enfants doués de bénéficier d'un environnement stimulant où ils peuvent interagir avec des pairs partageant les mêmes intérêts et capacités intellectuelles. Cette interaction favorise l'épanouissement social, émotionnel et cognitif des élèves en créant une communauté qui valorise la curiosité intellectuelle et encourage le dépassement de soi. En fait, le regroupement leur permet de connaître davantage les élèves les entourant, d'avancer approximativement au même rythme que leurs pairs, de développer majoritairement la même curiosité face aux apprentissages et de permettre à ceux voulant se dépasser au niveau scolaire de le faire, leur permettant ainsi de favoriser leur plein potentiel dans divers domaines (Adams-Byers *et al.*, 2004). Les élèves arrivant toujours premiers dans les classes ordinaires ont l'occasion de développer d'autres compétences nécessaires à leur développement, comme gérer le fait d'avoir des performances plus faibles que d'autres et apprendre à perdre gracieusement (Moon *et al.* 2002). La classe spécialisée présente des avantages pour les enseignants, car ces derniers peuvent connaître à l'avance le potentiel de leurs élèves et cela augmente donc la probabilité que les enseignants développent des attentes pour leurs élèves se situant dans leur zone de proximal de développement (Preckel *et al.*, 2019). En outre, la classe spécialisée fournit un enseignement plus approfondi dans divers domaines. Les contenus sont souvent présentés à un rythme plus rapide afin de répondre au niveau supérieur de compréhension

des élèves doués. Cela leur permet non seulement d'acquérir une connaissance approfondie dans leur domaine préférentiel, mais également de développer leurs compétences analytiques et critiques (Preckel *et al.*, 2019). De plus, être entouré par des enseignants formés pour comprendre leurs besoins particuliers est essentiel pour soutenir la motivation intrinsèque chez ces élèves (Preckel *et al.*, 2019). Les enseignants peuvent adapter leurs méthodes pédagogiques en utilisant différentes stratégies telles que l'apprentissage différencié ou les projets individuels afin de maintenir l'intérêt constant tout en favorisant le développement des élèves dans leur globalité. Bien que ces pratiques pourraient aussi être mises en place en classe ordinaire, plusieurs auteurs expriment à cet effet des inquiétudes. En fait, selon plusieurs études, les pratiques pédagogiques de différenciation sont très peu présentes pour les élèves doués en classe ordinaire (Gentry *et al.*, 2002 ; Maguire, 2008; Marotta-Garcia, 2011; Massé *et al.*, 2020; Nowikowski, 2011; Persson, 2010). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les enseignants doivent souvent adapter leurs pratiques pour répondre à des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, ce qui peut limiter le temps et les ressources allouées aux besoins spécifiques des élèves doués.

Désavantages

Malgré les avantages recensés, plusieurs améliorations pourraient être faites afin de bonifier l'expérience scolaire de ces élèves. Bien qu'au niveau des pratiques éducatives, celles-ci soient davantage présentes en classe spécialisée qu'en classe ordinaire (Backes *et al.*, 2021), ces mesures pédagogiques ne semblent toutefois pas suffisantes pour répondre pleinement aux besoins cognitifs que les élèves doués peuvent présenter, surtout au secondaire (Rouaud, 2020). En effet, comme ils accordent une grande importance à leur réussite personnelle, qui va au-delà de leur réussite scolaire, les pratiques éducatives doivent davantage mettre en valeur la connaissance de soi des élèves ainsi que l'effort, la persévérance et le dépassement de soi comme piliers à leur éducation (Rouaud, 2020). L'enrichissement et l'accélération offerts, bien qu'ils semblent plus présents qu'en classe ordinaire, ne semblent pas suffisants pour combler pleinement les besoins cognitifs des élèves et ainsi les développer à leur meilleur potentiel. Ces méthodes pédagogiques devraient davantage miser sur la persévérance et la résilience des élèves pour atteindre leurs attentes, qui sont pour la majorité très élevées envers eux-mêmes (Rouaud, 2020). Il serait essentiel pour ces programmes de mettre en place des activités et projets collaboratifs permettant aux élèves doués d'interagir avec différents groupes (Rouaud, 2020).

Adaptation socioaffective

Avantages

Il est dénoté à plusieurs reprises que les élèves doués en classe spécialisée démontraient une attitude plus positive envers l'école et leur environnement scolaire. Sur le plan social, les classes spécialisées permettent de développer chez les élèves doués un sentiment d'appartenance à leur groupe, que plusieurs n'avaient jamais vécus avant en classe ordinaire (Rouaud, 2020). Côtayer des pairs semblables leur permet d'avoir des relations profondes, riches et positives et semble leur permettre de développer plusieurs habiletés sociales, notamment au niveau du respect, de la communication en cas de conflits et de la tolérance aux différences (Rouaud, 2020). Cela participe à ce que les élèves développent leurs habiletés sociales dans un contexte sécurisant et avec des élèves qui ont des intérêts intellectuels similaires ou aussi poussés, et ainsi se sentir soutenu (Rouaud, 2020). L'interaction entre les élèves présentant des caractéristiques similaires favoriserait aussi leur capacité à faire face à des problèmes mutuels, tels que l'étiquetage, la compétitivité, la surexcitabilité et le perfectionnisme (Vidergor et Gordon, 2015). Cette interaction positive contribue au concept de soi social des élèves les plus doués de la classe (Vidergor et Gordon, 2015). Le fait d'être en classe spécialisée, et donc le sentiment d'appartenance s'y rattachant, peut encourager les élèves à rester engagés au niveau scolaire afin de préserver leur place dans ce groupe (Rouaud, 2020). Ce sentiment de sécurité et de confiance dans leur environnement scolaire est davantage dû aux autres élèves en qui ils peuvent se reconnaître et se sentir compris (Rouaud, 2020).

D'ailleurs, le soutien affectif est un facteur significatif dans la réussite des élèves (Baudry *et al.*, 2022 ; Rouaud, 2020). Les particularités des élèves doués font en sorte qu'ils peuvent vivre davantage de difficultés d'adaptation au niveau émotionnel et affectif et ainsi devoir pouvoir compter sur leur enseignant pour les soutenir (Rouaud, 2020). La relation avec l'enseignant semble donc primordial pour les élèves doués. Il faut toutefois prendre en compte que le soutien affectif n'inclut pas seulement l'écoute que l'enseignant offre à ses élèves lorsqu'ils vivent des préoccupations, mais aussi de prendre le temps de partager leurs intérêts et pensées afin de leur permettre d'alimenter leur réflexion, leur pensée critique et leurs connaissances (Baudry *et al.*, 2022). La qualité de la relation enseignant-élève répondant aux besoins des élèves en classe spécialisée pourrait être expliquée par le fait que ces enseignants reçoivent des formations sur la

douance et sur la façon d'enseigner à ces élèves, et qu'ils ne se centrent pas uniquement sur la performance scolaire (Vidergor et Gordon, 2015).

Désavantages

Certains auteurs soulignent que les classes spécialisées peuvent créer une séparation entre les élèves doués et leurs pairs moins performants, ce qui peut entraîner des problèmes d'estime de soi ou d'isolement (Marsh *et al.*, 2004; Rouaud, 2020). Le concept de soi scolaire semble déterminant dans le cheminement des élèves doués à travers leur parcours scolaire (Marsh *et al.*, 2004). Toutefois, ce dernier semble affecté selon les résultats rapportés, puisque le sentiment de réussite des élèves peut être touché lorsqu'ils se retrouvent avec des pairs ayant des capacités similaires ou supérieures à eux (Marsh *et al.*, 2004). Cela pourrait s'expliquer par l'effet « gros poisson, petit étang » (Goetz *et al.*, 2008) : les élèves ne sont plus de gros poissons lorsqu'ils font partie d'élèves très performants et talentueux, mais de petits poissons dans un étang plus grand. Cela pourrait influencer leur estime de soi qui semble moins élevée en classe spécialisée qu'en classe ordinaire, ce qui affecterait leur concept de soi scolaire (Courtinat et de Léonardis, 2010). Ils pourraient avoir l'impression de ne pas avoir les compétences innées qu'ils avaient alors avant lorsqu'ils se retrouvent avec des pairs ayant ces mêmes compétences. En d'autres termes, les auteurs mentionnent que les élèves doués, en fréquentant une classe spécialisée, vont payer un coût social plus grand en termes de stéréotypes négatifs, d'étiquetage et d'exclusion sociale, plus ils se démarquent dans leurs réussites (Preckel *et al.*, 2008). Sur le plan du concept de soi, les élèves pouvaient se sentir « comme les autres » parce qu'ils ne sont plus au premier rang de la classe, se sentir gênés par de mauvaises notes et se sentir pressés, stressés, confus ou une combinaison de ces émotions (Moon *et al.*, 2002). Une attention particulière devrait être portée aux filles douées, qui pourraient subir des conséquences négatives en matière de conception de soi et de réussite dans la classe spécialisée, en raison des comparaisons sociales avec un groupe de référence de haut niveau et des effets du statut minoritaire (Preckel et Brüll, 2008).

Au niveau affectif, il est dénoté que les élèves cherchent le dépassement de soi, et qu'ils peuvent se mettre beaucoup de pression pour y arriver (Rouaud, 2020). Cela peut créer un niveau d'anxiété plus élevé chez ceux-ci lorsqu'ils se retrouvent en classe spécialisée, puisqu'ils veulent toujours se dépasser, mais cela ne semble jamais suffisant, soit parce qu'ils ne sont pas satisfaits

des efforts faits pour y arriver ou des résultats obtenus comparativement aux pairs de la classe (Goetz *et al.*, 2008 ; Rouaud, 2020). Cela peut créer une perception moins favorable de leur douance. En effet, les perceptions véhiculées par les enseignants et le personnel de l'école face à la douance tendent à ressembler au stéréotype de l'enfant surdoué, alors qu'en classe spécialisée, les élèves ne se sentent pas nécessairement plus intelligents que les autres élèves de leur groupe (Rouaud, 2020). Quant aux enseignants, il est dénoté une fois de plus la pression que ceux-ci peuvent mettre sur leurs élèves au niveau scolaire, et cela crée un sentiment de compétition important entre les élèves (Rouaud, 2020). Il serait alors important que le personnel scolaire soit plus renseigné sur les formes de douance et que la relation élève-enseignant soit orientée sur le développement harmonieux de tous leurs élèves et non seulement sur le rendement scolaire.

Intégration pour le travail du psychoéducateur

Ces résultats fournissent des pistes de réflexion pour l'exercice du psychoéducateur en milieu scolaire, qui doit accompagner les élèves doués dans leurs capacités à s'adapter à leur milieu scolaire et aux nombreux enjeux sociaux, affectifs et personnels que ceux-ci peuvent manifester. Il doit aussi jouer un rôle-conseil auprès du personnel scolaire dans leur compréhension des besoins de ces élèves et dans le choix des meilleures pratiques à leur intention. Au niveau de l'implantation de classes spécialisées, le psychoéducateur devra porter une attention particulière à certaines problématiques, comme les élèves doués n'étant pas en réussite élevée (Adams-Byers, *et al.*, 2004), les filles pouvant vivre plus de détresse que les garçons (Preckel et Brüll, 2008), les élèves performants pouvant vivre du stress et de l'anxiété de performance (Moon *et al.*, 2002) ou les élèves pouvant se sentir isolés (Marsh *et al.*, 2004 ; Moon *et al.*, 2002). De plus, le psychoéducateur pourra assurer un rôle-conseil auprès des enseignants, que ce soit par l'instauration de projets, la réponse aux besoins cognitifs, affectifs ou sociaux, ou la compréhension du fonctionnement de la personne douée. Cette recension des écrits met en valeur l'importance du lien significatif entre les enseignants et les élèves doués, il est donc primordial pour le psychoéducateur d'accompagner le personnel scolaire à ce sujet. En effet, une relation sécurisante avec les enseignants permettrait aux élèves doués de se sentir plus compétents et que leur estime de soi soit plus valorisée autrement que par leur performance scolaire. Le psychoéducateur contribuerait aussi à la compréhension du personnel scolaire de la douance, notamment en soutenant leurs connaissances à ce sujet. Le psychoéducateur peut ainsi participer à l'analyse des besoins de chacun de ces élèves et peut jouer

un rôle significatif pour aider les enseignants à mettre en place des stratégies pour soutenir l'adaptation socioaffective des élèves doués, tout en prenant en compte les enjeux spécifiques liés à la réalité de leur milieu.

Limites méthodologiques

Comme toute recherche, cet essai comporte certaines limites théoriques et pratiques. C'est la raison pour laquelle il importe de considérer les résultats avec précaution et discernement. En premier lieu, la quantité de recherches scientifiques s'attardant spécifiquement aux impacts scolaires ou socioaffectifs des élèves doués en classes spécialisées est limitée et plusieurs études datant de plus de 20 ans ont dû être utilisées. Les études récentes s'y rapportant demeurent à ce jour en quantité restreinte. Ainsi, la majorité des études recensées peuvent provenir d'ailleurs qu'au Canada. Certaines études peuvent être peu représentatives de la situation au Québec, puisque le système scolaire québécois peut différer des autres systèmes scolaires. Également, certaines études comportaient de petits échantillons ou manquaient d'informations quant aux échantillons. Puisque peu d'études étaient effectuées au Canada (et qu'elles sont rares), elles ont été davantage exposées dans les résultats.

Conclusion

Les résultats illustrent l'apport important pour les élèves doués d'avoir réponse à leurs besoins de façon globale. Plusieurs recherches révèlent que les élèves doués ont absolument besoin de défis scolaires adéquats et de pairs ayant des capacités intellectuelles égales pour prévenir les problèmes motivationnels, émotionnels et sociaux (Adams-Byers *et al.*, 2004 ; Delcourt *et al.*, 2007 ; Moon *et al.*, 2002 ; Preckel et Brüll, 2008 ; Rouaud, 2020 ; Vidergor et Gordon, 2015 ; Vogl et Preckel, 2013). En ce qui concerne les classes spécialisées pour élèves doués, elles semblent avoir un impact positif sur le développement intellectuel et socioaffectif de ceux-ci. Ces classes offrent un environnement stimulant où ils peuvent exploiter pleinement leur potentiel tout en bénéficiant d'un enseignement adapté à leurs besoins spécifiques. Cependant, il est important de veiller à maintenir l'équilibre entre le soutien individualisé et l'inclusion sociale afin de favoriser une adaptation optimale pour ces élèves, et de s'assurer de l'application des pratiques théoriques recommandées. Les résultats des études recensées révèlent que le seul fait de regrouper ensemble des élèves doués ne répond pas automatiquement à leur besoin, à moins que les pratiques

pédagogiques recommandées (accélération, enrichissement, etc.) soient mises en place (Karnes et Stephens, 2008) et qu'un soutien socioaffectif soit offert. Il semblerait aussi que les résultats semblent plus prometteurs lorsque les élèves fréquentent une école spécialisée en douance plutôt qu'une classe spécialisée en école régulière. Cela pourrait entre autres s'expliquer par les formations et l'encadrement offert aux enseignants en école spécialisée ainsi que leur sentiment d'appartenance à cette école (et donc leur implication). Dans un autre ordre d'idée, il serait intéressant d'examiner davantage le lien entre le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de réussite scolaire des élèves doués (et donc à la diminution du décrochage scolaire), surtout au secondaire. Il serait également intéressant que des études soient effectuées dès l'implantation de classes spécialisées dans les Centres de services scolaires du Québec afin d'en évaluer les effets. De plus, si la différenciation était vraiment appliquée dans les classes ordinaires, il serait intéressant d'évaluer s'il est vraiment avantageux ou non d'instaurer des classes spécialisées pour élèves doués. À ce moment, plusieurs autres formes de regroupements pourraient être considérées avant l'instauration de classes spécialisées, puisque ces regroupements pourraient répondre à un bon nombre de besoins des élèves doués lorsque le programme en classe ordinaire applique l'enrichissement et l'accélération.

Références

- Adams-Byers, J., Whitsell, S. et Moon, S. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Arcand, C. (2023). *Mise à l'essai d'un programme de mentorat auprès d'élèves doués du secondaire en région : étude de cas*. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke, Québec, Canada. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/21296/arcand_caroline_MEd_2023.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Aslan, O. (2022). Comparison of critical thinking dispositions of gifted students in support education (enrolled with sacs) and formal education. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 10(4), 627-636. <https://doi.org/10.17478/jegys.1212406>
- Backes, B., Cowan, J. et Goldhaber, D. (2021). What makes for a "gifted" education? Exploring how participation in gifted programs affects students' learning environments. *CALDER Working Paper*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED616054.pdf>
- Baudry, C., Massé, L., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Primeau, V., Martineau-Crête, I., Couture, C., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2022). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 179-200. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9898>
- Bildiren, A. (2017). Developmental characteristics of gifted children aged 0–6 years: Parental observations. *Early Child Development and Care*, 188(8), 997–1011. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1389919>
- Brasseur, S. (2013). *Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles chez les jeunes à haut potentiel intellectuel*. UCL - Université Catholique de Louvain. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:130229>
- Brasseur, S. et Cruche, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Éditions Mardaga.
- Brault-Labbé, A., Dupuis-Fortier, C., Comtois, G., Hubert, A., Morin, M. et Poirier, J. (2021). L'accompagnement parental d'enfants doué·e·s dans le système scolaire québécois : quels défis à relever ? *Revue des sciences de l'éducation*, 47(3), 182-207. <https://doi.org/10.7202/1089279ar>
- Callahan, C. M. (2018). The characteristics of gifted and talented students. Dans C. M. Callahan & H. L. Hertberg - Davis. (Dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. (p. 153-165). New York: Routledge
- Chessor, D. et Whitton, D. (2005). The impact of grouping gifted primary school students on self-concept, motivation and achievement from parents' perspectives. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 93-104. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.93>

- Courtinat, A. et de Léonardis, M. (2010). Contextes de scolarisation, expérience scolaire et estime de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Enfance*, 2010(1), 99-109. <https://doi.org/10.4074/S0013754510001096>
- Courtinat, 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>
- Cross, T. L. et Swiatek, M. A. (2009). Social coping among academically gifted adolescents in a residential setting: A longitudinal study. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 25–33. <http://doi.org/10.1177/0016986208326554>
- Da Costa, M. P. (2019). Théories de l'intelligence: concepts et évaluations du haut potentiel. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 67(3), 152-157.
- Delcourt, M. A. B., Cornell, D. G. et Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and affective learning outcomes of gifted elementary school students. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 359–381. <https://doi.org/10.1177/0016986207306320>
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3–22. https://www.researchgate.net/profile/Francoys_Gagne/publication/285842441_Academic_talent_development_and_the_equity_issue_in_gifted_education/links/568fd38508aee91f69a13029.pdf#page=8
- Gagné, F. (2023). *Transformer les douances en talents. Le développement des talents vu sous l'œil du MDDT*. Éditions BouquinBec.
- 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.
- Gentry, M., Rizza, M. et Owen, S. (2002). Examining perceptions of challenge and choice in classrooms: The relationship between teachers and their students and comparisons between gifted students and other students. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 145–155. <https://doi.org/10.1177/001698620204600207>
- Goetz, T., Preckel, E., Zeidner, M. et Schleyer, E. (2008). Big fish in big ponds: A multilevel analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/10615800701628827>
- Hébert, T. P. (2001). If I had a new notebook, I know things would change: Bright underachieving young men in urban classrooms. *Gifted Child Quarterly*, 45(3), 174-194. <https://doi.org/10.1177/001698620104500303>

- Herrmann, J. R., Schmidt, I., Kessels, U. et Preckel, F. (2016). Big fish in big ponds: Contrast and assimilation effects on math and verbal self-concepts of students in within-school gifted tracks. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 222–240. <https://doi.org/10.1111/bjep.12100>
- Jen, E. et Moon, S. M. (2015). Retrospective perceptions of graduates of a self-contained program in taiwan for high school students talented in stem. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 299-315. <https://doi.org/10.1177/0016986215598001>
- Kanevsky, L. S. (2011a). A survey of educational acceleration practices in Canada. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 153–180. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/569>
- Kanevsky, L. S. (2011b). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>
- Karnes, F. A. et Stephens, K. R. (2008). *Achieving excellence: Educating the gifted and talented*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kitsantas, A., Bland, L. C. et Chirinos, D. S. (2017). Gifted students' perceptions of gifted programs: An inquiry into their academic and social-emotional functioning. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 266-288. <https://doi.org/10.1177/0162353217717033>
- L'éducation des élèves doués (2023). *Projets scolaires*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1041&owa_no_fiche=14&owa_bottin=
- Larivée, S. et Gagné, F. (2007). Les biais culturels des tests de QI: la nature du problème. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(4), 221-239. <https://doi.org/10.1037/cp2007020>
- Lautrey, J. (2003). *L'état de la recherche sur les élèves dits « surdoués »*. Rapport à la Fondation de France.
- Lee, S.-Y., Olszewski-Kubilius, P. et Thomson, D. T. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104. <https://doi.org/10.1177/0016986212442568>
- Little, C. A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 695–705. <https://doi.org/10.1002/pits.21621>
- Little, C. A. (2018). Teaching strategies to support the education of gifted learners. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 371–385). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-024>

- Maguire, K. (2008). Gifted education: In-class differentiation and acceleration in Pennsylvania schools [thèse de doctorat non publiée]. Columbia University.
- Marotta-Garcia, C. (2011). Teachers use of a differentiated curriculum for gifted students [thèse de doctorat non publiée]. University of Southern California.
- Marsh, H. W., Hau, K. T. et Craven, R. (2004). The big fish little pond effect stands up to scrutiny. *American Psychologist*, 59(4), 269-271. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.4.269>
- Massé, L. et Martineau-Crête, I. (2021). *La triade d'enrichissement de Renzulli*. Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F., Baudry, C., Brault-Labbé, A., Touzin, C., Grenier, J., Mercier, P. et Silly, D. (2022a). *Répondre aux besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels à l'école*. LaRIDAPE. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_reponses
- Massé, L., Baudry, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Couture, C., Bégin, J.-Y., Lagacé-Leblanc, J. et Martineau-Crête, I. (2022b). Attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire envers l'éducation des élèves doués. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1088626ar>
- Massé, L., Baudry, C., Verret, C., Couture, C., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., Gagné, F., Courtinat-Camps, A., Brasseur, S., Geoffroy, N., Grenier, J., Levert, A.-L. et Touzin, C. (2020). Attitudes et pratiques des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves doués, conditions de réussite et validation d'une démarche d'accompagnement des enseignants pour favoriser leur inclusion scolaire. Rapport de recherche. Fonds de recherche du Québec Société et Culture. http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/3897244/Line+Masse_rapport_2016-2017_inclusion-scolaire.pdf/f57e3591-229c-406c-8c06-49a774265c2b Ministère de
- McBee, M.T. et Makel, M.C. (2019). The Quantitative Implications of Definitions of Giftedness. *AERA Open*, 5(1), 1-13. <https://10.1177/2332858419831007>
- McCoach, D. B. et Flake, J. K. (2018). The role of motivation. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 201–213). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-013>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES). (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Moon, S. M., Swift, M. et Shallenberger, A. (2002). Perceptions of a self-contained class for fourth and fifth-grade students with high to extreme levels of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/001698620204600106>
- Nadeau, M.-F. (2023). Reconnaître et soutenir les besoins d'apprentissage et socioaffectifs des élèves doués. *Vivre le primaire*, 36(1), 44-46.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. NAGC. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- Nowikowski, A. H. (2011). A study of perceptions of pre-service and in-service educators on best practices for gifted students [thèse de doctorat non publiée]. Indiana University of Pennsylvania.
- Nunès K. et Rivard, J. (2019). *Comprendre la douance : pour en finir avec le mythe du génie à qui tout réussit*. Les Éditions de l'Homme.
- Olszewski-Kubilius P., Lee S. Y. et Thomson D. (2014). Family environments and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199–216. <https://doi.org/10.1177/0016986214526430>
- Persson, R. S. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: A survey study. *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 536-569. <https://doi.org/10.1177/016235321003300405>
- Peyre, H., Ramus, F., Melchior, M., Forhan, A., Heude, B. et Gauvrit, N. (2016). Emotional, behavioral and social difficulties among high-IQ children during the preschool period: Results of the EDEN mother–child cohort. *Personality and Individual Differences*, 94, 366-371. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.014>
- Potvin, M. (2018). *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires : éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, UQAM.
- Preckel, F. et Brüll, M. (2008). Grouping the gifted and talented: Are gifted girls most likely to suffer the consequences? *Journal for the Education of the Gifted*, 32(1), 54-85. <https://doi.org/10.4219/jeg-2008-822>

- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., Scherrer, V. et Schneider, W. (2019). High-ability grouping: Benefits for gifted students' achievement development without costs in academic self-concept. *Child Development*, 90(4), 1185-1201. <https://doi.org/10.1111/cdev.12996>
- Preckel, F., Zeidner, M., Goetz, T. et Schleyer, E. J. (2008). Female 'big fish' swimming against the tide: the 'big-fish-little-pond effect' and gender-ratio in special gifted classes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 78-96. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.08.001>
- Reis, S. M. et Hébert, T. P. (2007). Supporting academic achievement in culturally diverse and academically talented urban students. Dans J. L. Kincheloe et K. Hayes (dir.), *Teaching city kids: Understanding and appreciating them* (Vol. 306, p. 233–244). Peter Lang Publishing.
- Renzulli, J. S. et Park, S. (2000). Gifted dropouts: The who and the why. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 261-271. <https://doi.org/10.1177/001698620004400407>
- Rouaud, E. (2020). *Élèves doués et expérience scolaire : le point de vue d'élèves doués, en 2^e cycle du secondaire, scolarisés en classe de douance*. (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal, Québec, Canada. https://www.crujef.ca/sites/crujef.ca/files/Rouaud_Emilie_2020_memoire.pdf
- Samardzija, N. et Peterson, J. (2015). Learning and classroom preferences of gifted eighth graders. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), 233-256. <https://doi.org/10.1177/0162353215592498>
- Sankar-DeLeeuw, N. (2007). Case studies of gifted kindergarten children Part 2: The parents and teachers. *Roeper Review*, 29(2), 93–99. <https://doi.org/10.1080/02783190709554392>
- Shields, C. M. (2002). A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms. *Roeper Review*, 24(2), 115-119. <https://doi.org/10.1080/02783190209554146>
- Siaud-Facchin, J. (2010). Quand l'intelligence élevée fragilise la construction de l'identité : comment grandit-on quand on est surdoué? *Développements*. 6(3), 35-42. <https://doi.org/10.3917/devel.006.0035>
- Simonton, D. K. (2021). Giftedness, talent, and genius: Untangling conceptual confusions. Dans R. J. Sternberg et D. Ambrose (dir.), *Conceptions of giftedness and talent* (p. 393-406). Palgrave Macmillan.
- Snyder, K. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209–228. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.835597>
- Terrassier, J.-C. (2009). *Les élèves surdoués ou la précocité embarrassante*. ESF.

- Tremblay, P. et Verreault-Tremblay, J. (2021). Les élèves doués et talentueux au Canada : une étude comparative. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*, 50(1), 97-117. <https://doi.org/10.5206/cieeci.v50i1.13676>
- Vidergor, H. A. et Gordon, L. A. (2015). The case of a self-contained elementary classroom for the gifted: Student, teacher, and parent perceptions of existing versus desired teaching–learning aspects. *Roeper Review*, 37(3), 150-164. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047549>
- Vogl, K. and Preckel, F. (2013). Full-time ability grouping of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68. <https://doi.org/10.1177/0016986213513795>
- Yildiz, A. (2022). Examining gifted primary school students' logical reasoning ability. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(1), 85-100. <https://doi.org/10.33907/turkjes.892597>
- Yunus, M., Sulaiman, N. et Embi, M. (2013). Malaysian gifted students' use of english language learning strategies. *English Language Teaching*, 6(4). <https://doi.org/10.5539/elt.v6n4p97>