

## **Perceptions de la douance chez les élèves doués dans une commission scolaire québécoise**

[Perceptions of giftedness among gifted students in a Quebec school board]

Article sous presse :

\*Lagacé-Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Capdevielle-Mougnibas, V., **Massé, L.**, Baudry, C., Verret, C., Couture, C., Nadeau, M.-F. et Bégin, J.-Y. (Accepté, novembre 2020). Perceptions de la douance chez les élèves doués dans une commission scolaire québécoise. *Psychologie française*.

### **\*Jeanne Lagacé-Leblanc**

Assistante de recherche et doctorante, Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boul. des Forges, C.P. 500

Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

Thèmes de recherche : TDAH ; expérience scolaire ; adaptation scolaire.

Amélie Courtinat-Camps

Maitre de Conférences en psychologie du développement et de l'éducation

Université Jean Jaurès

5 allée Antonio Machado

31058 Toulouse Cedex 09

Thèmes de recherche : expérience scolaire ; socialisation familiale et scolaire ; construction identitaire des adolescents à haut potentiel intellectuel.

Valérie Capdevielle-Mougnibas

Maitre de Conférences en psychologie du développement et de l'éducation

Université Jean Jaurès

5 allée Antonio Machado

31058 Toulouse Cedex 09

Thèmes de recherche : Éducation scolaire ; construction de l'identité ; sens de l'expérience scolaire ; recherche qualitative ; analyse informatisée du discours.

Line Massé

Professeure titulaire, Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boul. des Forges, C.P. 500

Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

Thèmes de recherche : TDAH ; douance ; adaptation scolaire ; pratiques éducatives ; différenciation pédagogique.

Claire Baudry

Professeure titulaire, Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

850, avenue de Vimy, C.P. 32

Québec (Québec) G1S 0B7

Thèmes de recherche : Attachement parent-enfant ; développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant ; développement cognitif précoce.

Claudia Verret

Professeure agrégée, Département des sciences de l'activité physique

Université du Québec à Montréal

141, avenue du Président-Kennedy

Montréal (Québec) H2X 1Y4

Thèmes de recherche : Éducation physique ; différenciation pédagogique ; élèves à risque ; pratiques éducatives.

Caroline Couture

Professeure titulaire, Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boul. des Forges, C.P. 500

Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

Thèmes de recherche : Difficultés de comportement à l'école ; TDAH ; accompagnement des enseignants ; interventions scolaires pour les élèves en difficulté de comportement.

Marie-France Nadeau

Professeure agrégée, Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire

Université de Sherbrooke

2500, boul. de l'Université

Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

Thèmes de recherche : Pratiques éducatives efficaces ; accompagnement des enseignants ;  
TDAH ; élèves à risque.

Jean-Yves Bégin

Professeur agrégé, Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

850, avenue de Vimy, C.P. 32

Québec (Québec) G1S 0B7

Thèmes de recherche : Troubles du comportement en milieu scolaire ; psychométrie ;  
évaluation de programme d'intervention en milieu scolaire.

Correspondance :

Jeanne Lagacé-Leblanc

Département de psychoéducation

Université du Québec à Trois-Rivières

3351, boul. des Forges, C.P. 500

Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7

Tél. 819 376-5011, poste 4071

Télécopieur : 819 376-5066

Courriel : [jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca](mailto:jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca)

Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention du Fonds de recherche du Québec - Société et culture dans le cadre du programme Actions concertées sur la persévérance et la réussite éducative.

## Résumé

Cette étude vise à explorer les perceptions de la douance chez 24 élèves doués âgés de 6 à 11 ans dans un Centre de Services Scolaires québécois. Soumis à une analyse lexicale exploratoire (à l'aide du logiciel ALCESTE) puis à une analyse thématique (à l'aide du logiciel NVivo), les résultats soulignent la pluralité inhérente aux perceptions de la douance au sein d'un groupe d'élèves doués. De plus, les dimensions intellectuelles et socioaffectives sont au cœur de la façon dont ces élèves appréhendent leur statut d'enfant / élève doué. Interroger les perceptions de la douance auprès de cette population permet d'envisager la réalité de ces jeunes dans toute sa diversité, mais aussi de souligner leurs besoins spécifiques.

Mots-clés : Douance; élèves doués; perceptions; analyse lexicométrique; analyse thématique; typologie.

## Abstract

This study aims to explore the perceptions of giftedness among 24 gifted students aged 6 to 11 from a Quebec School Board. Subject to an exploratory lexical analysis (using ALCESTE software) and a thematic analysis (using NVivo software), the results highlight the inherent plurality of perceptions of giftedness within a group of gifted students. In addition, the intellectual and socio-affective dimensions are at the heart of how these students perceive their status as gifted children / students. Questioning the perceptions of giftedness with this population allows us to consider the reality of these young people in all its diversity but also highlights their particular needs.

Key words: Giftedness; gifted students; perceptions; lexicometric analysis; thematic analysis; typology.

## 1. Introduction

L'effet de l'étiquetage lié à l'identification de la douance sur le développement identitaire et la construction du rapport à soi des élèves concernés est une problématique relativement méconnue. Si la recherche de Tavani et al. (2009) s'intéresse spécifiquement aux représentations sociales du haut potentiel intellectuel dans le contexte français, la majorité d'entre elles appréhendent plutôt les perceptions et les attitudes<sup>1</sup> d'adultes – enseignants et parents - vis-à-vis de ce phénomène (Villatte & de Léonardis, 2011).

Plus rares sont celles se centrant sur le point de vue des élèves doués à l'égard de la douance et sur les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes une fois l'identification posée. Or, ces derniers se voient souvent attribuer un statut qui peut orienter le développement de leur identité vers l'intériorisation ou le rejet des normes et des valeurs qui sont socialement assignées à la douance (Courtinat-Camps et al., 2012; Villatte & de Léonardis, 2011). Les travaux sur l'identité sociale de Tajfel positionnent d'emblée l'identité comme « *constituée par les aspects de l'image de soi d'un individu qui dérivent des catégories sociales auxquelles il voit qu'il appartient* » (Tajfel & Turner, 1979, cité par De la Haye, 1998, p. 35).

Avant d'aller plus loin, il convient de définir ce que l'on entend par douance. Si au plan international, notamment en France, la dénomination usuelle privilégie la notion d'élèves à haut potentiel intellectuel (HPI), en Amérique du Nord, le terme « douance » (traduction du terme anglais « giftedness ») est couramment utilisé pour désigner cette population (Massé, 2016). Le terme haut potentiel se réfère davantage aux aptitudes particulières sur le plans intellectuels et créatifs alors que la douance désigne la présence d'un haut potentiel dans plusieurs domaines

---

<sup>1</sup> Une attitude renvoie à l'évaluation psychologique de l'objet de la représentation selon un certain degré de faveur ou de défaveur (Eagly et Chaiken, 1993).

(p. ex. : intellectuel, artistique, leadership, etc.) (Mcclain et Pfeiffer, 2012). On retrouve deux catégories de définitions de la douance. La première contient des définitions restrictives qui limitent la douance à l'intelligence telle que mesurée par les tests de quotient intellectuel (QI) et comportent des seuils plus élevés. La douance est alors définie par un QI supérieur ou égal à 130, ce qui correspond à deux écarts types au-dessus de la moyenne de 100 (un écart-type valant 15 points de QI) et à environ 2,5 % de la population (Brasseur & Cuche, 2017). La deuxième catégorie regroupe des définitions plus larges qui considèrent un plus grand éventail de domaines de performances que celles mesurées par les tests de QI, mais surtout qui se basent sur des seuils moins restrictifs. Parmi ces définitions plus larges, celle de Gagné (2015) domine, privilégiant une approche développementale. Elle a notamment été retenue par la National Association of Gifted Children (NAGC, 2010), association américaine internationalement reconnue dans le domaine de la douance. La douance correspond à des domaines d'habiletés naturelles innées, mais qui se développent, en particulier pendant l'enfance, à travers les processus de maturation naturelle des capacités du système cognitif et de l'apprentissage à la fois formel et informel. Gagné (2018) reconnaît six domaines de douance, dont quatre liés aux habiletés mentales (intellectuelles, créatrices, socioaffectives et perceptuelles) et deux autres liés aux habiletés physiques (musculaires et sensorimotrices). Selon Gagné (2018), une personne est considérée comme douée dans un domaine d'habiletés si ses habiletés dans ce domaine se situent dans les 10 % supérieurs par rapport à ses pairs. Ainsi, si on considère seulement les habiletés intellectuelles, ce taux de 10 % correspond à un QI de 120 et plus.

Dans cette perspective, cet article vise à appréhender le sens accordé au fait d'être identifié doué et à ce statut chez des élèves âgés de 6 à 11 ans et identifiés comme doués dans un centre de services scolaire québécois. Ce n'est pas tant la « réalité » sociale de la catégorie

« doué » à laquelle ces élèves appartiennent qui nous intéresse, mais bien la signification que cette catégorie revêt pour eux.

## **2. Contexte théorique**

### *2.1. Les perceptions de la douance selon les élèves*

#### *2.1.1. La douance vue par les élèves tout venant*

Rares sont les études empiriques qui appréhendent les perceptions que les élèves tout-venant développent à l'égard de la douance. Globalement, elles montrent que ces perceptions apparaissent plutôt négatives, à moins que ces élèves doués soient aussi sportifs et peu studieux (Hébert, 2006). Aussi, les attitudes sont plus positives à l'égard des garçons « brillants » qu'envers les filles, peut-être parce que ces dernières sont plus studieuses ou parce que les garçons cèdent davantage aux pressions des pairs en ce qui concerne le rendement scolaire (Massé & Gagné, 2001). L'étude de Prudhomme et Blaquièrre (2006), auprès de 118 collégiens tout-venant français, a montré que ces derniers élaborent des perceptions positives face aux performances intellectuelles des élèves doués. Toutefois, sur le plan socioaffectif, elles estiment que les élèves doués comprendraient moins bien les émotions et éprouveraient moins de sentiments d'impuissance et de découragement. De plus, sur les plans créatif et relationnel, ils sont perçus comme plus imaginatifs et feraient davantage confiance aux autres. Ces perceptions guideraient les relations des pairs avec les élèves doués et les paradoxes ou ambivalences qu'elles dissimulent contribueraient à expliquer certaines des difficultés socio-émotionnelles rencontrées par quelques élèves doués.

#### *2.1.2. La douance vue par les élèves doués*

Trop peu d'études s'intéressent à la manière dont les élèves doués se représentent la douance et leur statut d'élève doué. Globalement, les études privilégient le point de vue d'adolescents doués et rares sont celles qui s'intéressent au point de vue d'enfants doués plus

jeunes. Une étude américaine menée auprès d'adolescents doués de 15 à 17 ans (Kerr et al., 1988) révèle que ces derniers perçoivent leur statut de doué comme très positif sur le plan du développement personnel et scolaire, mais très négatif sur le plan des relations sociales (90 % d'entre eux). D'autres études auprès d'élèves doués américains indiquent qu'ils seraient conscients des difficultés sociales et surtout du rejet des pairs que leurs potentialités intellectuelles peuvent entraîner (Feldhusen & Dai, 1997 ; Manor-Bullock et al., 2006). L'étude de Manaster et al. (1994) menée auprès de jeunes américains doués de 15 et 16 ans montre qu'être doué constitue une expérience positive pour 79 % d'entre eux, mais près de 40 % d'entre eux estiment être la cible de stéréotypes négatifs. Les stéréotypes négatifs perçus par certains jeunes doués nord-américains proviendraient davantage des camarades de classe que de leur entourage personnel (Manaster et al., 1994; Massé & Gagné, 2001). Les élèves doués Canadiens pensent souvent être perçus par leurs camarades comme des « intellos qui ne pensent qu'à travailler » (Matthews & Kitchen, 2007). À cet égard, l'étude de Swiatek (2001), auprès d'un échantillon américain, montre que certains adolescents doués développent une perception ambivalente face à leur statut d'élève doué en raison de la stigmatisation engendrée par l'identification. En effet, même s'ils considèrent que leur statut particulier renforce leur image de soi et le sentiment d'être unique tout en leur permettant de bénéficier d'un apprentissage scolaire accéléré ou réalisé dans des classes homogènes, ce statut peut entraîner en même temps des difficultés sociales, notamment une pression provenant de leur entourage familial et de leurs enseignants ainsi qu'un regard stéréotypé et utilitariste posé sur eux par leurs pairs (Bailey et al., 1998). Les railleries et l'isolement auxquels ils doivent faire face du fait de ces stéréotypes constitueraient l'aspect le plus négatif de leur expérience scolaire (Peterson et al., 2009). Les résultats de l'étude américaine menée par Guskin et al. (1986) auprès d'élèves doués plus jeunes (9 à 15 ans) montrent qu'ils se définissent comme « bons à l'école », « créatifs », « imaginatifs », «



intelligents », « talentueux », etc. Les élèves doués ont des opinions très favorables sur eux-mêmes, ils croient notamment que la douance serait le fruit d'un travail acharné et perçoivent aussi les autres comme ne les traitant pas différemment ou plus favorablement. Feldhusen et Dai (1997) ont aussi examiné les représentations du « don », des modalités pédagogiques et des relations sociales auprès de jeunes américains doués âgés de 9 à 17 ans participant à un programme d'été. Les résultats indiquent que les sujets interrogés construisent des représentations dynamiques du « don », la plupart concevant leurs capacités comme augmentant grâce à l'effort. L'acceptation de l'étiquette « doué » est corrélée à une attitude positive envers les mesures pédagogiques spécialisées, ce qui laisse augurer que cette étiquette créerait chez ces élèves le sentiment d'être spécial qui, en retour, les motiverait à se confronter à des défis. Conformément aux recherches précédentes (Manaster et al., 1994 ; Manor-Bullock et al., 1995), cette recherche met en évidence que les sujets les plus âgés reconnaissent davantage les aspects négatifs de l'étiquetage, surtout au niveau des interactions sociales et ne souhaitent pas être perçus comme des modèles. La figure du « bon élève » serait de moins en moins valorisée à mesure que les sujets deviennent plus âgés.

Les résultats de ces recherches, auprès d'échantillons américains, confirment que certains élèves doués, bien que minoritaires, perçoivent des répercussions négatives associées à l'étiquetage, mais aussi à leur participation à un programme spécial (Cross et al., 1993 ; Manor et al., 1995 ; Hertzog, 2003). Freeman (2001) remarque que c'est davantage le fait d'être identifié comme étant doué que la douance elle-même qui poserait problème. Plus récemment, une étude menée auprès de 255 collégiens français (Courtinat, 2008), âgés de 9 à 15 ans et identifiés à haut potentiel intellectuel, montre que les perceptions du haut potentiel s'organisent essentiellement autour du sentiment de différence. Le thème de la différence constitue une part importante des réponses des sujets interrogés : certains relativisent leurs différences et revendiquent une forme

de normalité (c'est plutôt le cas des sujets les plus âgés et des filles) ; d'autres soutiennent leurs différences à travers l'évocation d'une forme de compréhension du monde plus complexe et de centres d'intérêt particulier. Quelques rares collégiens HPI revendiquent avec fierté leur différence, leurs propos étant quelquefois empreints d'une certaine arrogance. Enfin, une faible proportion reprend à son compte le critère qui a permis de les identifier, à savoir : un QI élevé.

L'ensemble de ces travaux permet de souligner le caractère ambivalent et bidimensionnel des représentations de la douance. En effet, l'étiquette « doué » est liée à des potentialités « exceptionnelles », généralement associées aux représentations sociales de l'intelligence en tant qu'attribut valorisé dans notre société (surtout chez les parents et les enseignants) tout en renvoyant aussi aux difficultés (scolaires et psychosociales) que rencontrent certains de ces élèves et aux effets de stigmatisation sociale qu'elles peuvent engendrer. C'est véritablement à travers cette double valence que l'enfant identifié comme doué construit son image de soi (Courtinat-Camps & de Léonardis, 2006).

### **3. La recherche**

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une vaste étude visant à mieux comprendre comment l'inclusion scolaire des élèves doués est vécue au Québec et à améliorer les pratiques éducatives auprès de ces élèves. Cet article présente les résultats visant à documenter la perception de la douance chez des élèves québécois identifiés comme doués.

Comment ces élèves identifiés comme doués se représentent-ils leur statut ? Telle est la question à laquelle nous proposons d'apporter quelques éléments de réponse.

### **4. Méthodologie**

#### *4.1 Participants*

L'échantillon se compose de 24 élèves doués (11 filles et 13 garçons) âgés de 6 à 11 ans ( $M = 8,88$ ;  $ÉT = 1,65$ ) recrutés dans 14 écoles primaires dans un centre de services scolaire québécois.

Au Québec, le réseau scolaire public est composé de 60 centres de services scolaires francophones qui sont délimités par un territoire qui leur est propre. Leur rôle est de soutenir et accompagner les établissements d'enseignement dans les décisions répondant le mieux aux besoins des élèves et selon leurs caractéristiques et les besoins du milieu.

Concernant l'indice de défavorisation des écoles fréquentées par les élèves, cinq d'entre eux sont scolarisés dans des écoles dites défavorisées, cinq dans des écoles avec un niveau moyen de défavorisation et 14 sont dans des écoles dites favorisées. Les élèves étaient inscrits en classe spéciale pour doués ( $n = 4$ ) et d'autres en classe ordinaire ( $n = 20$ ). Au moment du recueil de données, les élèves inclus dans l'étude bénéficiaient pour la plupart de mesures pédagogiques particulières pour répondre à leurs besoins (projets d'enrichissement, accélération scolaire ou classe spéciale). Le critère d'identification des élèves doués se base sur le MDDT de Gagné (2015). Par conséquent, seuls les élèves ayant un score de  $QI \geq 120$  selon le *WISC-5 (Échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants – 5<sup>e</sup> édition)* (Wechsler, 2015) ont été inclus dans l'étude. Sur les 24 enfants, 45 % ont un  $QI \geq 130$ . Sept élèves ont bénéficié d'une accélération scolaire et aucun n'a redoublé. La douance étant un concept relativement nouveau dans les écoles québécoises, certains élèves de l'étude ont récemment été identifiés (29 % la même année que l'étude). Pour les autres, l'âge d'identification remonte en moyenne à 2,5 années ( $ÉT = 1,70$ ).

#### *4.2 Procédure et outils de recueil de données*

La recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et entériné par le centre de services scolaire partenaire. Pour faciliter le recrutement, les élèves doués ont été dirigés par le service des ressources éducatives du centre de services scolaire. Les parents des élèves concernés ont été contactés afin d'obtenir leur consentement. Les parents et les enfants étaient libres de participer. Ils ont été informés que leur participation ou non au projet de recherche n'aurait aucune

incidence sur les services offerts. Un formulaire de consentement a été rempli par tous les élèves et leurs parents. Une fois l'accord obtenu et leur participation confirmée, les habiletés intellectuelles des élèves participant à la recherche ont été évaluées avec le *WISC-5* (Wechsler, 2015) pour confirmer la douance. Une deuxième rencontre avait lieu dans le cadre de la réalisation des entretiens semi-directifs. L'enfant était informé de l'objectif de cet entretien et l'intervieweur s'est assuré qu'il comprenait que l'entretien était confidentiel (p. ex. : « Rien ne sera communiqué à ton enseignant(e), à d'autres membres du personnel de ton école ou à tes parents »). Le tableau I présente les questions qui ont été posées. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits dans le respect de l'anonymat et des règles de confidentialité des données.

---

Insérer par ici le tableau I

---

#### *4.3 Stratégie d'analyse des données*

Conformément aux critères en vigueur dans le champ de l'analyse qualitative (Yin, 2014), l'analyse des données s'est faite selon une procédure de triangulation des méthodes d'analyse des données textuelles.

L'ensemble des réponses aux questions a d'abord été soumis à une analyse lexicale exploratoire puis, dans un second temps, à une analyse thématique (Miles et al., 2014), à l'aide respectivement des logiciels d'analyse des données textuelles Alceste et NVivo. Le contenu des 24 entretiens semi-structurés a, dans une première étape, été analysé avec le logiciel de statistique textuelle ALCESTE (Reinert, 2007). Il permet d'effectuer une analyse lexicale et morphosyntaxique qui met l'accent sur les ressemblances et dissemblances du vocabulaire. L'analyse a permis de classifier les différents propos en fonction des cooccurrences du vocabulaire des sujets. Selon cette méthode, le texte initial est divisé en unités contextuelles

élémentaires (UCEs), qui correspondent approximativement à la taille d'une phrase. Dans cette analyse, 142 UCEs ont été classées. Une classification hiérarchique descendante (CHD) est aussi effectuée, ce qui permet d'obtenir des classes d'UCEs qui différencient le mieux le vocabulaire. « Ce faisant, ce logiciel aide à interpréter les textes ; il extrait des classes de mots qui co-apparaissent et qui se différencient le mieux des autres classes » (Klein & Licata, 2003, p. 578). Cela permet au chercheur d'identifier les principaux « univers lexicaux » présents dans le corpus. Une fois que ces classes lexicales ont été identifiées, on peut vérifier à partir d'une analyse factorielle des correspondances, si ces catégories, homogènes du point de vue de leur vocabulaire, sont associées à certaines variables indépendantes (illustratives)<sup>2</sup> (qui ne contribuent pas à l'extraction des classes) introduites par le chercheur (caractéristiques sociobiographiques, etc.). L'analyse suit une logique inductive et l'intervention des chercheurs au cours du processus d'analyses textuelles est limitée. Contrairement aux autres programmes informatisés d'analyse de contenu, Alceste ne classe pas les mots en fonction du simple lexique, mais en fonction de leur cooccurrence dans des contextes lexicaux. Par conséquent, le contexte dans lequel un mot apparaît détermine les contextes de catégorisation. ALCESTE semble actuellement être l'outil le plus approprié pour effectuer de telles analyses de contenu « contextualisées » (Kronberger & Wagner, 2000). Pour autant, s'il permet d'identifier quelques-unes des significations saillantes dans le discours en ce qu'elles émergent à partir d'énoncés contenant le même vocabulaire qui se répète, il ne permet pas de prétendre à un repérage de toutes les perceptions présentes dans le discours.

---

<sup>2</sup> Grâce à des tests d'indépendance, ALCESTE analyse la relation entre la classe lexicale et les dimensions de la variable indépendante. Ici, les variables illustratives sont le sexe, l'âge, l'année scolaire actuelle, le niveau de QI, l'âge d'identification, le type de classe et le niveau socioéconomique de l'école.

Dans cette perspective, une seconde analyse sémantique a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo11.4.3 (Qualitative Solution and Research Software, 2017). Les catégories ont été préalablement établies en fonction des questions du protocole d'entrevue (tableau II). Les réponses à chacune des questions ont ensuite été analysées afin de différencier les perceptions de la douance de celles qui concernent le rapport que les enfants entretiennent à leur statut d'élève doué. Considérant que le moment de l'analyse gagnerait à être partagé pour la fiabilité du codage et la validation inter-juges progressive de la signification des données, des réunions intermédiaires entre chercheurs ont été organisées pour affiner la codification et l'analyse de contenu (Mukamurera, Lacourse & Couturier, 2006).

Ces logiciels ont été utilisés de manière indépendante. Ainsi, la variation logicielle comme stratégie d'analyse des données textuelles et la validation inter-juges permettent de réduire l'influence de la subjectivité du chercheur dans l'interprétation des données.

## **5. Résultats**

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

À l'issue d'une double classification hiérarchique descendante (CHD), le logiciel ALCESTE a opéré par itérations successives une partition de 80 % du corpus<sup>3</sup> en trois catégories qui renvoient chacune à un ensemble de formes lexicales cooccurrentes. Chaque classe renvoie à des énoncés spécifiques des réponses données par certains groupes de répondants dont le discours se différencie très nettement en fonction du type de classe de l'élève, de son niveau de QI et de l'âge auquel il a été identifié doué. La CHD a permis de distinguer la classe 1 des

---

<sup>3</sup> L'analyse réalisée dans le cadre de cette étude a fait l'objet d'un paramétrage spécifique (16 et 18 formes pleines) visant à optimiser le pourcentage du corpus pris en compte dans l'analyse. Le corpus a été découpé en 142 unités textuelles classées.

classes 2 et 3, ce qui laisse présager des discours nettement distincts entre ces deux groupes (Figure 1).

---

Insérer par ici la figure I

---

### 5.1.1 Perception de la douance : description des classes

#### **Classe 1 : Un élève doué qui définit la douance autour de la sphère relationnelle et des effets de l'accélération scolaire**

Le relevé des formes lexicales de la classe 1 constituée à 44 % des énoncés de l'ensemble du corpus montre que son contenu s'organise principalement à partir des formes « année » ( $Khi^2 = 21$ ) et « ami » ( $Khi^2 = 15$ ). Ce profil offre l'occasion d'examiner la manière dont les élèves ayant un  $QI \geq 130$  ( $Khi^2 = 19$ ) et âgé de 8 à 9 ans ( $Khi^2 = 9$ ) appréhendent le fait d'être considéré comme doué. Plus précisément, le discours de ces élèves se différencie quant à leurs réponses liées à la sphère amicale (15 énoncés). Un élève mentionne qu'un élève doué peut se faire plus facilement des amis, tandis que deux autres abordent les difficultés à se faire des amis : « ... *c'est plus difficile de se trouver des amis. Je ne dis pas tout le monde, mais pour moi, ça a été plus difficile d'avoir des amis, des amis qui étaient avec moi, qui voulaient jouer avec moi parce que je n'avais pas vraiment les mêmes jeux que je voulais* » (énoncé no 37,  $Khi^2 = 10$ ). Les termes liés à l'amitié et à l'année scolaire se recoupent souvent, évoquant les impacts de l'accélération scolaire sur leurs relations amicales. L'accélération scolaire consiste à la progression plus rapide d'un élève à travers le cursus scolaire. Il est possible d'accélérer par niveau ou par matière. Donc, les élèves caractéristiques de la classe 1 envisagent différemment leur situation, celle-ci étant parfois présentée comme ayant des impacts négatifs (3 élèves) sur le plan social : « ... *j'avais plus d'amis dans l'autre classe que dans celle que j'ai...* » (énoncé

no 88,  $Khi^2 = 7$ ) et à l'inverse est présenté comme un avantage (4 élèves) sur le plan social : « *Je me fais plus d'amis (énoncé no 58,  $Khi^2 = 10$ ) ... si je reste par exemple dans ma classe, je connais tout le monde dans ma classe, et ça serait mes seuls...* » ou sur le plan du respect du rythme d'apprentissage : « *C'était bien parce qu'au moins je n'allais pas m'ennuyer parce que j'étais censé être en 4<sup>e</sup> année. Je m'ennuierais vraiment si j'étais en 4<sup>e</sup> année* » (énoncé no 76,  $Khi^2 = 7$ ).

## **Classe 2 : Un élève doué qui définit la douance autour des aspects cognitifs et du travail sur des projets spécifiques**

Le contenu de la classe 2, représentant 32 % de l'ensemble du corpus, s'organise principalement à partir de la forme « projet » ( $Khi^2 = 18$ ) et « fait » ( $Khi^2 = 16$ ). Cette classe offre plus particulièrement l'occasion d'observer la manière dont les élèves doués ayant un QI léger à modéré ( $120 \leq QI < 130$ ) ( $Khi^2 = 11$ ) et scolarisés en classe spéciale ( $Khi^2 = 10$ ) perçoivent leur douance.

Dans cette classe, le discours des élèves met l'accent sur la sphère scolaire, plus particulièrement en lien avec les travaux et projets qu'ils ont à faire. Pour eux, les tâches scolaires qu'un élève doué réalise sont souvent associées à des facilités cognitives et intellectuelles : « *quelqu'un qui fait des choses en plus [...] Comme quand on a un travail à faire, il le fait plus vite et il comprend plus vite* » (énoncé no 114,  $Khi^2 = 7$ ). Aussi, le thème lié aux projets d'enrichissement auxquels participent ces élèves est au cœur de la compréhension qu'ils ont d'un élève doué. Ces projets sont souvent reliés aux efforts qu'ils doivent déployer : « *On doit travailler souvent sur un projet, mais ça se comprend. Comme si on fait un projet, il faut mettre beaucoup de cœur [...] en voulant dire que nous devons donner notre cent pour cent* » (énoncé no 54,  $Khi^2 = 9$ ).



### **Classe 3 : Un élève doué qui définit la douance autour des capacités et des facilités**

#### **scolaires**

Le contenu de la classe 3, représentant 23 % de l'ensemble du corpus, s'organise principalement à partir des formes « capable » ( $\text{Khi}^2 = 23$ ), « doué » ( $\text{Khi}^2 = 17$ ) et « facilement » ( $\text{Khi}^2 = 16$ ). De plus, le discours des garçons ( $\text{Khi}^2 = 7$ ) et provenant d'école ayant un niveau socioéconomique moyen ( $\text{Khi}^2 = 13$ ) est plutôt caractéristique de cette classe.

Dans cette classe, le point de vue des élèves quant à leur perception de la douance met l'accent sur les compétences intellectuelles liées à cette condition. En effet, leur définition d'un élève doué est davantage liée aux capacités sur le plan scolaire : « *Donc, un élève doué pour moi, ce serait quelqu'un qui est doué dans tout, et pas dans juste quelques matières* » (énoncé no 84,  $\text{Khi}^2 = 18$ ). Les aptitudes supérieures dans les matières scolaires comparativement aux élèves qui ne sont pas doués sont aussi présentées comme un élément de définition de la douance : « *Quelqu'un qui est au-dessus de la moyenne dans beaucoup de matières et qui est capable d'apprendre plus facilement aussi plus rapidement que les autres élèves de son niveau* » (énoncé no 90,  $\text{Khi}^2 = 17$ ).

#### *5.2 Analyse thématique, vers une définition plus nuancée...*

L'analyse thématique met, quant à elle, en évidence des contenus thématiques qui permettent d'approfondir et d'affiner les résultats issus de l'analyse lexicométrique.

D'abord, à la question « *C'est quoi pour toi un élève doué* », nous identifions quatre catégories de réponses distinctes. Les élèves interrogés développent une définition de la douance qui s'organise autour des habiletés intellectuelles (35 énoncés), des habiletés créatives (3 énoncés), des habiletés socioaffectives (3 énoncés) et pour certains autour de l'impossibilité de définir la douance (3 énoncés). Considérant la répartition du nombre d'énoncés, les habiletés

intellectuelles sont au cœur de la définition d'un élève doué. Le tableau 2 permet de mettre en exergue les thèmes les plus saillants lorsqu'il est question des habiletés intellectuelles.

---

Insérer par ici le tableau II

---

À cet égard, plus de la majorité des élèves doués (75 %) s'accorde pour dire qu'un élève doué c'est quelqu'un qui a des facilités sur le plan des apprentissages. De plus, il s'agit aussi d'un élève qui voit la réalité différemment comparativement aux élèves tout-venant. Le regard avec lequel l'élève doué appréhende un objet semble le servir sur le plan intellectuel. Bien que moins fréquents dans le discours des élèves, ces derniers définissent également l'élève doué comme quelqu'un qui est intelligent et qui a de bonnes notes. Ces perceptions sont grandement orientées vers le modèle du « bon élève », tel qu'attendu dans nos sociétés occidentales.

La définition qu'ils ont d'un élève doué est plutôt semblable aux raisons mentionnées pour expliquer leur douance. En effet, lorsque les élèves ont répondu à la question « *Es-tu doué selon toi et pourquoi ?* », la majorité des raisons invoquées est liée à la dimension intellectuelle (79 % des sujets). Certains mentionnent qu'ils sont différents des autres (12,5 %) et un élève explique qu'il est doué en raison de sa forte empathie. Trois élèves rapportent qu'ils sont doués parce qu'un de leurs proches les a informés et un élève déclare ne pas savoir qu'il est doué.

Quant à leur statut d'élève doué (« *Comment trouves-tu ça être doué ?* »), les élèves semblent entretenir des rapports ambivalents. Certains (33 %) entretiennent un rapport positif face à leur statut de doué, notamment en raison des avantages que cela leur procure (ex. : plus de facilité, les projets, plus de connaissances, etc.). Peu nombreux sont ceux indiquant entretenir un rapport plus négatif (12,5 %) à ce statut. Les raisons invoquées renvoient au fait de ne pas aimer quitter leur classe pour participer à des projets d'enrichissement ou au fait que « ce n'est pas

nécessairement plus facile ». Deux élèves doués sont plutôt ambivalents, témoignant à la fois des avantages et des inconvénients de ce statut. Par ailleurs, quelques élèves (16 %) considèrent le fait d'être doué comme « normal ».

Enfin, les participants ont été interrogés sur les avantages et les désavantages perçus du fait d'être doués. Ces résultats sont fortement associés au rapport qu'ils entretiennent avec leur statut de douance. Quelques élèves ne trouvaient aucun avantage (4 %) ou désavantage (16 %) associé au fait d'être un élève doué. Trois dimensions sont abordées pour discuter de cette question.

La première dimension concerne les habiletés intellectuelles : 54 % des élèves doués y associent des avantages. Ils apprennent plus facilement, à un rythme plus rapide et acquiert plus de savoirs par rapport aux autres élèves : « *Tu peux faire des travaux plus facilement et plus vite* ». Par contre, ces facilités sur le plan des apprentissages sont aussi rapportées comme un désavantage en raison de l'ennui vécu en classe : « *Je n'ai pas de problème côté travaux et résultats scolaires, c'est très très très très très très facile, mais ça faisait le côté comportement ça faisait que j'avais fini. Donc j'avais du temps et ça pouvait faire que je m'ennuyais ou quand on apprenait au tableau je m'ennuyais.* ».

La deuxième dimension porte sur les aspects sociaux. Sur ce plan, quelques élèves doués rapportent des avantages (16,6 %) au fait d'être doué, par exemple un élève mentionne qu'il se fait plus d'amis. Aussi, bien que peu d'élèves soulèvent des avantages liés à cette dimension, ils mentionnent que leur statut leur permet d'aider les autres et de briller aux yeux de leurs camarades. À l'opposé, d'autres perçoivent des désavantages (29,1 %) et trouvent que « *c'est plus difficile de se faire des amis* ». Outre cette difficulté qui est mentionnée par quatre élèves, ils en soulèvent d'autres liées aux réactions négatives des pairs à l'égard de leur statut, entre autres l'envie : « *il y a du monde qui est jaloux* », le désintérêt : « *ils ne veulent pas m'écouter parce que j'ai plein de choses intéressantes à leur dire* » ou le rejet : « *qui se font rejeter parce*

*qu'elles sont plus intelligentes que les autres dans la classe* ». Il apparaît ainsi que les avantages et inconvénients sont grandement influencés par les attitudes de leurs pairs en classe.

Enfin, la troisième dimension se rapporte à des pratiques pédagogiques, notamment le saut de classe et les projets d'enrichissement. Tout comme pour la deuxième dimension, les élèves sont plus nombreux à y associer des désavantages (54 %) que des avantages (29 %). Concernant le saut de classe, ils vont mentionner qu'ils sont décalés par rapport aux autres sur le plan du développement physique et que c'est plus difficile de se faire des amis pour cette raison. À l'inverse, d'autres élèves vont voir l'occasion de sauter une année comme la chance d'avoir plus d'amis. Les élèves apprécient réaliser plus de projets que les autres élèves ainsi que des travaux plus avancés. Toutefois, ces projets demandent « beaucoup d'effort » et s'ils ne sont pas toujours intéressés par les projets proposés, cela peut représenter un inconvénient. De plus, certains n'aiment pas quitter leur classe pour réaliser les projets, soit parce qu'ils craignent de manquer des éléments vus en classe ou qu'ils ont le sentiment d'abandonner leurs amis.

## **6. Discussion**

Cette étude visait à explorer la diversité inhérente aux perceptions de la douance chez des élèves québécois identifiés comme doués, âgés de 6 à 11 ans. Les résultats ont d'abord permis de souligner la diversité inhérente des perceptions de la douance au sein d'un groupe d'élèves doués inscrits dans des classes hétérogènes (ordinaires) ou homogènes (spéciales) au sein d'un centre de services scolaires du Québec.

Ensuite, les résultats soulignent l'importance des habiletés intellectuelles dans la perception que les élèves doués ont d'eux-mêmes. Comme d'autres études l'ont relevé, les dimensions intellectuelle et scolaire s'avèrent centrales dans la conception que les élèves doués ont d'eux-mêmes (Adams-Byers et al., 2004). Dans notre étude, l'élève doué définit la douance autour des

capacités et des facilités scolaires. Tout comme dans l'étude de Courtinat-Camps et al. (2017), les élèves de notre étude sont conscients de leurs habiletés intellectuelles. Ce résultat peut être associé à la façon dont ils ont été identifiés. En effet, comme l'identification de la douance a été réalisée dans le contexte scolaire, leur autoévaluation peut se retrouver liée à leur performance scolaire. Les perceptions des avantages et des désavantages sur le plan des habiletés intellectuelles permettent de mettre en exergue certains besoins sur le plan des apprentissages, notamment pour éviter l'ennui. De plus, les différences de perception selon le QI des élèves doués (QI >130 discours axé sur les relations amicales; QI >120<130 discours axé sur la tâche scolaire) soulèvent l'importance de porter une attention particulière aux besoins individuels des élèves. Cependant, des explorations plus approfondies seraient nécessaires pour mieux comprendre l'effet du niveau de QI sur les perceptions des élèves doués.

Nous constatons que les perceptions de la douance des élèves interrogés sont grandement axées sur leur expérience scolaire. Le sens que l'élève accorde à ses activités scolaires constitue un des processus essentiels par lequel il va s'individualiser et créer les structures de sa subjectivité dans les instances de sa socialisation que sont notamment la famille et l'école (Prêteur et al., 2004 ; de Léonardis et al., 2006). Ceci témoigne des interactions étroites qui existent entre expérience scolaire et représentations de soi, lesquelles évoluent au cours du développement du sujet.

Ensuite, les résultats soulignent la place significative de la dimension sociale dans leur perception de leur douance. Ces derniers semblent conscients des difficultés sociales et surtout du rejet des pairs que leurs potentialités intellectuelles peuvent entraîner (Guskin et al., 1986 ; Hershey & Oliver, 1988 ; Manaster et al., 1994). À cet égard, l'attitude de leurs camarades de classe semble influencer les avantages et désavantages perçus liés au fait d'être doué.

En plus de définir la douance autour de la sphère relationnelle, il semble que l'accélération scolaire ait une influence importante sur cette dimension. Nos résultats confirment ceux de Kerr et al. (1988) où le plus grand désavantage d'être doué est lié à l'aspect social. Cette étude a montré que malgré la reconnaissance de certains avantages sur le plan social, les désavantages sociaux étaient ressentis plus fortement ou plus fréquemment. Contrairement aux résultats scientifiques révélant que l'accélération scolaire est associée à des avantages sur le plan des apprentissages et sur le plan affectif et présente peu d'effets négatifs (Assouline et al., 2018; Grégoire, 2010; Steenbergen-Hu et al., 2016), nos résultats tendent plutôt à montrer que l'accélération scolaire peut être vécue négativement par certains élèves, et ce, principalement en raison des impacts sur leurs relations aux pairs. Comme le souligne Grégoire (2010), les principales difficultés rencontrées et évoquées par les élèves doués lorsqu'on les interroge sur leur vécu du saut de classe sont la jalousie des autres élèves, les problèmes d'intégration dans la nouvelle classe, la stigmatisation de la différence et le fait d'être plus jeune et moins mûr que les pairs de sa classe. Pour ces élèves, il se peut que l'accélération scolaire n'ait pas suffisamment été préparée pour ces élèves, notamment par une intégration graduelle dans la classe d'accueil ou par l'usage d'un tutorat (Massé et al., 2018).

Enfin, il apparaît que le mode de scolarisation (classe homogène/classe hétérogène) semble influencer la perception de la douance chez certains élèves doués. Leurs discours indiquent que les besoins sur le plan du soutien social seraient plus importants chez les élèves ayant un QI élevé (>130) en classe ordinaire. On peut émettre l'hypothèse que l'apprentissage en classe spéciale pour les élèves présentant un QI élevé pourrait s'avérer plus bénéfique pour eux, par rapport à ceux ayant un QI modéré, notamment sur le plan du développement socioaffectif. D'ailleurs, certains auteurs évoquent les bénéfices du regroupement homogène sur les

apprentissages et le développement socioaffectif (Kulik & Kulik, 1997 ; Rogers, 2002) pour certains élèves doués aux caractéristiques intellectuelles très supérieures.

La portée de notre étude doit toutefois être relativisée au regard des limites qu'elle comporte, qui peuvent avoir influencé les résultats. Une de ces limites réside dans la difficulté méthodologique d'évaluer la présence et la force des variables explicatives. Les chi-carré obtenus par l'analyse ALCESTE ne sont que des indicateurs et ne peuvent être considérés comme une probabilité. De plus, puisque le concept de douance est nouveau dans les écoles où le recrutement a eu lieu, les perceptions autour de la douance sont certainement en construction et en pleine évolution. Il faut être vigilant quant à l'interprétation qui est faite des perceptions individuelles des élèves, car il est aussi possible que d'autres facteurs concernant la vie de ces élèves aient influencé leur perception. Le mode de recrutement des sujets doués, sur la base d'une sélection par le centre de services scolaire, a certainement également orienté les résultats, en raison de la présence d'élèves doués n'étant pas représentatifs de la population des élèves doués. Le faible nombre de sujets interrogés ne permet pas non plus une généralisation des résultats obtenus. De plus, le fait que certains élèves n'aient été informés que très récemment de leur douance (la même année que le recueil de données de l'étude), il est probable que cela ait infléchi leurs perceptions de la douance et que les élèves ayant été identifiés beaucoup plus précocement aient pu développer des perceptions plus fines, voire plus complexes.

## **Conclusion**

Cette recherche nous invite à poursuivre la réflexion autour des perceptions que l'on se fait de la douance, du point de vue des jeunes, mais aussi des acteurs qui gravitent autour de lui (enseignants, parents, pairs), car beaucoup de perceptions stéréotypées et sans nuance existent

encore autour de la douance et ne reflètent pas le vécu des enfants et adolescents concernés. Elles influencent pourtant le regard qu'on leur porte et constituent parfois des obstacles à la mise en œuvre d'adaptations ou de dispositifs spécifiques. Cette problématique des perceptions de la douance est donc porteuse d'enjeux sociétaux, éducatifs et politiques forts.

Selon le paradigme *stigma of giftedness* (Cross et al., 1993), les élèves doués qui estiment que leurs aptitudes les désavantagent socialement éviteraient les occasions dans lesquelles ils se sentent obligés de montrer leurs capacités (Barber & Mueller, 2011). Le sentiment de différence éprouvée par certains élèves doués est dans ce cas essentiel pour une meilleure compréhension des conduites qu'ils adoptent (Reis & Renzulli, 2004). Aussi, dans la mesure où les élèves de notre étude sont plutôt jeunes, il est important de travailler les perceptions qu'ils développent autour de leur douance puisqu'à l'adolescence le regard des pairs devient particulièrement crucial et certains adolescents doués peuvent se désinvestir de l'apprentissage pour éviter d'endosser le statut d'« excellent élève » (Grantham, 2004 ; Yoo & Moon, 2006).

La place significative de la dimension sociale dans le discours des élèves doués quant aux perceptions de leur douance peut laisser sous-entendre des besoins sur ce plan. Les acteurs œuvrant auprès des élèves doués devraient s'intéresser à leurs besoins sur plan socioaffectif, qui peuvent trop souvent être négligés au profit des besoins sur le plan des apprentissages. L'accent est en effet le plus souvent mis sur le développement du potentiel ou le soutien au rendement scolaire (Kregel, 2017; Phelan, 2018). Il importe que ces besoins soient également satisfaits afin de permettre un développement plus harmonieux de ces jeunes et de leur faciliter l'accès aux apprentissages scolaires. Répondre aux besoins socioaffectifs des élèves implique également que l'on s'attache à considérer l'importance de leurs relations interpersonnelles et leur intégration sociale, et sur le plan personnel, le rôle de leur fonctionnement émotionnel. Le développement de relations interpersonnelles satisfaisantes ainsi que l'atteinte d'un équilibre



émotionnel pourraient permettre à certains de ces élèves de développer leur résilience et leur potentiel.

En somme, en s'intéressant aux perceptions de la douance développées par de jeunes élèves doués, cette recherche exploratoire a adopté un point de vue original, qui s'inscrit dans la continuité des travaux de Auteur (2008) ou de Villatte et de Léonardis (2011). En effet, nous nous démarquons de la majorité des recherches sur la douance qui se centre principalement sur la scolarité ou les performances scolaires des élèves doués ou sur la mise en lumière de particularités cognitives, sociales ou affectives chez ces individus. La méthodologie utilisée se distingue également par son originalité, en se centrant sur le point de vue des jeunes doués d'âge scolaire. En effet, la plupart des travaux menés sur la question ont été réalisés auprès de collégiens ou de lycéens. De plus, l'approche qualitative utilisant des méthodologies d'analyses croisées permet de souligner la singularité des perceptions des élèves. Les fonctionnalités du logiciel ALCESTE font qu'il existe un risque de simplification excessive ou à l'inverse de complexification des résultats, c'est pourquoi l'utilisation de l'analyse thématique s'est avérée incontournable pour limiter les biais d'interprétation.

### **Déclaration d'intérêt**

Aucun.

### **Remerciements**

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

## Références

- Adams-Byers, J., Whitseel, S. S., & Moon, S. W. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48, 7–20. <https://doi.org/10.1177/001698620404800102>
- Assouline, S. G., Lupkowski-Shoplik, A., & Colangelo, N. (2018). Acceleration and talent search model: Transforming the school culture. Dans S. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick & M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 333-346). American Psychological Association.
- Bailey, K., Housewright, M., Moulton, M., & Moulton, P. (1998). Gifted and talented: exploring the positive and negative aspects of labeling. *Roeper Review*, 21(2), 153-154.
- Barber, C., & Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120.
- Brasseur, S., & Cuhe, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Éditions Mardaga.
- Cross, T. L., & Cross, J. R. (2011). *Handbook for counselors serving students with gifts and talents*. Prufrock Press.
- Cross, T. L., Coleman, L. J., & Stewart, R. A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness. *Roeper Review*, 16, 37-40. <https://doi.org/10.1080/02783199309553532>
- Courtinat, A. (2008). *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégiens (ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés* (Doctoral dissertation, Toulouse 2).

- Courtinat, A., & de Léonardis, M. (2006). L'enfant à haut potentiel : quelle expérience de la différence ? Dans B. Schneider (dir.), *Enfant en développement, famille et handicaps. Interactions et transmissions* (p. 69-73). Erès.
- Courtinat-Camps, A., Massé, L., & de Léonardis, M. (2012). Self-portraits and self-esteem in French gifted students. Dans S. de Wals, & K. Meszaros (dir.), *Handbook on psychology of self-esteem* (p. 1–34). Nova Science.
- Courtinat-Camps, A., Massé, L., de Léonardis, M., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2017). The heterogeneity of self-portraits of gifted students in France. *Roeper Review*, 39(1), 24-36.
- De la Haye, A. M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Presses Universitaires de Grenoble.
- de Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V., & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage chez les apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 15, 5-27.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt brace Jovanovich college publishers.
- Feldhusen, J. F., & Dai, D. (1997). Gifted students' attitudes and perceptions of the gifted label, special programs and peer relations. *Journal for Secondary Gifted Education*, 9(1), 15-20.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X9700900103>
- Freeman, J. (2001). *Gifted children grown up*. David Fulton Publishers.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. *Revista de educacion*, (368), 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 163-183). American Psychological Association.

- Grantham, T. (2004). Rocky Jones: Case study of a high-achieving Black male's motivation to participate in gifted classes. *Roeper Review*, 26, 208-215.
- Grégoire, J. (2010). Le saut de classe, mesure adéquate pour aider les jeunes à haut potentiel ? Dans S. Tordjman (dir.), *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté: repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge* (p. 265-268). Presses Universitaires de Rennes.
- Guskin, S. L., Zimmerman, E., Okolo, C., & Peng, C. Y. (1986). Being labeled gifted or talented: Meanings and effects perceived by students in special programs. *Gifted Child Quarterly*, 30, 61–65. <https://doi.org/10.1177/001698628603000203>
- Hébert, T. P. (2006). Gifted university males in a Greek fraternity: Creating a culture of achievement. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 26-41. <https://doi.org/10.1177/001698620605000104>
- Hershey, M., & Oliver, E. (1988). The effects of the label gifted on students identified for special programs. *Roeper Review*, 11(1), 33-34.
- Hertzog, N. B. (2003). Impact of gifted programs from the students' perspectives. *Gifted Child Quarterly*, 47, 131–143. <https://doi.org/10.1177/001698620304700204>
- Kerr, B. A., Colangelo, N., & Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247. <https://doi.org/10.1177/001698628803200201>
- Klein, O., & Licata, L. (2003). When group representations serve social change: The speeches of Patrice Lumumba during the decolonization of Congo. *British Journal of Social Psychology*, 42, 571–593. <https://doi.org/10.1348/014466603322595284>
- Kregel, E. A. (2017). *Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students* (Publication No. 10145086). [Doctoral dissertation, The University of Toledo]. ProQuest Dissertations & Theses Global.

Kronberger, N., & Wagner, W. (2000). Keywords in context: Statistical analysis of text features.

Dans M. B. Bauer & G. Gaskell (dir.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (p. 299–317). SAGE Publications, Inc.

Kulik, J. A., & Kulik, C. C. (1997). Ability grouping. Dans N. Colangelo, & G.A. Davis (dir.).

*Handbook of gifted education* (p. 230-242) (2<sup>e</sup> éd.). Allyn & Bacon.

Manaster, G. J., Chan, J. C., Watt, C., & Wiehe, J. (1994). Gifted adolescents' attitudes toward their giftedness: A partial replication. *Gifted Child Quarterly*, 38(4), 176-178.

<https://doi.org/10.1177/001698629403800404>

Manor-Bullock, R., Look, C., & Dixon, D. N. (1995). Is giftedness stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 319-

338. <https://doi.org/10.1177/016235329501800307>

Massé, L. (2016). Comment reconnaître un enfant doué à l'éducation préscolaire ? *Revue préscolaire*, 54(1), 16-18.

Massé, L., & Gagné, F. (2001). Adaptation socio-affective des élèves HPI et relations avec les pairs. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 30(1), 15-37.

Massé, L., Grenier, J., Touzin, C., Geoffroy, N., & Baudry, C. (2018). *L'accélération scolaire*.

Université du Québec à Trois-Rivières.

[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/protege/docs/GSC5576/O0001090943\\_M7\\_Acc\\_1\\_rati on\\_scolaire.pdf](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/protege/docs/GSC5576/O0001090943_M7_Acc_1_rati on_scolaire.pdf)

Matthews, D. J., & Kitchen, J. (2007). School-within-a-school gifted programs: Perceptions of students and teachers in public secondary schools. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 256-271.

<https://doi.org/10.1177/0016986207302720>

- McClain, M.-C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today : A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A method sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). SAGE Publications, Inc.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- National Association for Gifted Children (NAGC) (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. Auteur. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252–269. <https://doi.org/10.1177/001698620605000305>
- Peterson, J. S., Duncan, N., & Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/0016986208326553>
- Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students* (Publication No. 10745481). [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Prêteur, Y., Constans, S., & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilité scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques Psychologiques*, 10(2), 119-132.

- Prudhomme, N., & Blaquière G. (2006). L'enfant   haut potentiel : intégration scolaire et représentation. *Bulletin de Psychologie*, 59(5), 451-461. <https://doi.org/0.3917/bupsy.485.0451>
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). *NVivo (version 11.4.3)*. Duncaster.
- Reinert, M. (2007). Postures  nonciatives et mondes lexicaux stabilis s en analyse statistique de discours. *Langage et Société*, 121-122(3), 189-202.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, 119-130. [https://doi.org/10.1002/\(ISSN\)1520-6807](https://doi.org/10.1002/(ISSN)1520-6807)
- Rogers, K. B. (2002). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 24,102-107.
- Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C., & Olszewski-Kubilius, P. (2016). What one hundred years of research says about the effects of ability grouping and acceleration on K-12 students' academic achievement: Findings of two second-order meta-analyses. *Review of Educational Research*, 86, 849-899. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Swiatek, M. A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(1), 19-39. <https://doi.org/10.1023/A:1005268704144>
- Villatte, A., & de Léonardis, M. (2011). Les perceptions du talent scolaire et artistique développées par des lycéens français. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (1), 63-86. <https://doi.org/10.3917/cips.089.0063>
- Wechsler, D. (2015). * chelle d'intelligence de Wechsler pour enfants —Cinquième  dition : Version pour francophones du Canada (WISC -V CDN-F)*. Pearson.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods*. SAGE Publications, inc.

Yoo, J. E., & Moon, S. M. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university-based counseling center. *Gifted Child Quarterly*, *50*, 52–61.

<https://doi.org/10.1177/001698620605000106>



*Tableau I***Questions du protocole d'entrevue permettant de faire ressortir les perceptions de la  
douance**

- 
1. C'est quoi pour toi un enfant doué ?
  2. Es-tu doué selon toi et pourquoi ?
  3. Comment trouves-tu ça d'être doué ?
  4. Selon toi, quels sont les avantages d'être doué ?
  5. Selon toi, quels sont les désavantages d'être doué ?
-

Tableau II

## Analyses NVivo10 : Les habiletés intellectuelles comme définition de la douance

Thèmes <i>Un élève doué c'est...</i>	Nombre Énoncés <i>N = 35</i>	Élèves <i>N = 24</i>	Verbatims
Quelqu'un qui a des facilités à l'école	28	18	« <i>L'enfant doué, ça serait un enfant qui n'a pas vraiment de difficultés d'apprentissage à l'école, qui apprend très très vite et bien. Un enfant pour qui c'est facile l'école.</i> »
Qui voit la réalité différemment	5	3	« <i>Des fois, il y a des gens qui voient le monde d'une certaine façon. Les gens qui sont doués pourraient voir le monde complètement différemment. Ils pourraient plus voir. Normalement les gens, ils voient tout plat s'ils ne sont pas en train de regarder les côtés, mais les gens qui sont doués même s'ils regardent un mur, ils pourraient voir, prendre une brique et voir littéralement tout. Comment la brique elle est faite. Tout ça juste en la regardant.</i> »
Qui est intelligent	3	3	« <i>Un enfant qui a beaucoup d'intelligence.</i> »
Qui a de bonnes notes	3	2	« <i>Quelqu'un qui est au-dessous de la moyenne dans beaucoup de matières.</i> »

