

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ÉTUDE DU LIEN ENTRE LA QUALITÉ DES INTERACTIONS EN CLASSE ET LE
FONCTIONNEMENT ADAPTATIF CHEZ LES ÉLÈVES DOUÉS

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
LAURENCE BERNIER

SEPTEMBRE 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Ce mémoire est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans le règlement des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication de l'American Psychological Association (APA) afin de soumettre l'article à la revue *Éducation et francophonie*. Les noms du directeur et du co-directeur de recherche pourront donc apparaître comme co-auteur de l' article soumis pour publication.

Sommaire

La plupart des provinces canadiennes (Kanevsky, 2011; Kanevsky et Clelland, 2013) reconnaissent les élèves doués comme ayant besoin de services pédagogiques adaptés. Toutefois, au Québec, les élèves identifiés comme étant doués ne figurent pas parmi les clientèles ciblées comme ayant des besoins particuliers par le ministère (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007). Les élèves doués possèdent donc des besoins particuliers pour lesquels le milieu scolaire n'est souvent pas adapté et cela a des impacts sur leur fonctionnement adaptatif (Eklund et al., 2015; Francis et al., 2016; Sparfeldt et al., 2006). Dans les écrits scientifiques, il est établi que les interactions vécues en classe avec l'enseignant et entre les élèves influencent le fonctionnement scolaire, socio-émotionnel et comportemental des élèves en général (Bandel et al., 2014). L'objectif de cette étude est donc d'explorer le lien entre la qualité des interactions en classe et le fonctionnement adaptatif des élèves doués. Pour ce faire, la qualité des interactions en classe telles que définie par Pianta et al. (2008) dans l'instrument du *Classroom Assessment Scoring System* a été mise en relation avec le fonctionnement adaptatif évalué par le Système d'évaluation du comportement de l'enfant (BASC-3) (Reynolds et Kamphaus, 2015). Les résultats mettent en lumière que la qualité des interactions, dont les rétroactions de la part des enseignants et le modelage langagier offert, améliorent le fonctionnement adaptatif de l'élève doué. À l'opposé, le soutien émotionnel offert par l'enseignant à l'ensemble des élèves de la classe nuierait au bon fonctionnement adaptatif des élèves doués. Ces résultats viennent appuyer le fait que ces

élèves ont des besoins différents des autres élèves et qu'ils pourraient bénéficier d'adaptations en milieu scolaire.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	vi
Remerciements	vii
Introduction générale	1
Article scientifique	11
Résumé	12
Problématique	13
Le fonctionnement adaptatif des élèves doués	14
La qualité des interactions en classe	20
Méthodologie	28
Participants	28
Instruments de mesure	29
Considérations éthiques	32
Analyses	33
Résultats	34
Discussion	38
Le soutien émotionnel	39
Le climat négatif	40
La gestion des comportements	41
Les modalités d'apprentissage	42
La qualité des rétroactions	44
Le modelage langagier	47
Limites de l'étude	50
Conclusion	52
Références bibliographiques	54
Conclusion générale	64
Références générales	71

Liste des tableaux

Tableau

1	Statistiques descriptives concernant le fonctionnement adaptatif des élèves de l'échantillon.....	37
2	Corrélations entre les variables : dimensions du CLASS et sous-échelles du BASC-3.....	38

Remerciements

La réalisation de ce projet de mémoire a pu être possible grâce à l'immense soutien de personnes qui y ont joué un rôle déterminant. Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, la professeure Claire Baudry, Ph.D ainsi que de mon co-directeur de recherche, le professeur Jean-Yves Bégin, Ph.D, tous deux oeuvrant au Département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (Campus de Québec). En plus de me guider et de m'encourager tout au long de ce processus, vous m'avez offert de belles opportunités de découvrir le monde de la recherche, mais aussi de me découvrir en tant que future psychoéducatrice. Merci pour tout votre précieux temps, votre confiance et votre bienveillance.

D'un point de vue plus personnel, je tenais à remercier mes amies, maintenant psychoéducatrices, qui m'ont soutenue et comprise pendant ces dernières années d'études. Vous avez été une source de motivation grâce à votre humour, votre écoute et vos compétences. Vous avez fait en sorte de rendre cette expérience des plus agréable. Je souhaite aussi remercier particulièrement ma famille qui m'a écoutée et soutenue sur tous les plans tout au long de cette aventure. Finalement, un remerciement spécial à mon grand-père qui a toujours cru en moi et aurait été probablement le premier à me lire.

Introduction générale

Le présent mémoire est composé de trois sections soit une introduction générale, un article scientifique et une conclusion. L'objectif général de l'étude est d'explorer les liens entre les interactions en classe et le fonctionnement adaptatif chez les élèves doués. Enfin, la pertinence de mettre en relation ces deux variables sera établie.

L'introduction présentera, de façon générale, les variables à l'étude. Le concept de douance sera défini et expliqué. Les difficultés de fonctionnement que cette particularité du développement de l'enfant peut amener en milieu scolaire seront aussi abordées. Enfin, le concept d'interactions (élèves-enseignant et élèves-élèves) en classe sera présenté.

Par la suite, dans le cadre du projet de maîtrise, une étude quantitative mettant en relation ces variables sera présentée afin d'aborder les différents liens entre les interactions en classe et le fonctionnement adaptatif des élèves doués à l'école. La recherche comprend une recension de la littérature sur la problématique, la méthodologie, les résultats, une discussion des résultats ainsi qu'une conclusion.

Finalement, la conclusion générale du mémoire suivra où y seront abordées la pertinence de l'étude ainsi que les implications futures de celle-ci pour le monde de la psychoéducation et pour les élèves doués.

Définitions et modèles

Depuis longtemps, les concepts de « haut potentiel » ou de personnes « intellectuellement précoces » sont des variables d'intérêt en France (Delaubier, 2002). Toutefois, au Québec, le terme « douance » a été adopté relativement récemment, lors du congrès de World Council for the Gifted and Talented, à Montréal, en 1981 (Gagné, 1986). C'est en grande partie les travaux de recherche du psychologue Françoys Gagné qui ont introduit l'intérêt qui est maintenant porté de plus en plus envers le phénomène de douance Au Québec. À ce jour, le concept est décrit comme étant multifacettes, en y incluant des facteurs cognitifs. En effet, les études montrent que les personnes douées possèdent, entre autres, un haut niveau de créativité et de grandes aptitudes académiques (Guénolé et al., 2013). Encore aujourd’hui, bien que le concept soit plus connu, les définitions et les conceptions du phénomène de douance demeurent sans consensus. Les auteurs dans le domaine proposent alors différentes définitions (Gagné, 1986; Callahan, 2004; Freiman et Manuel, 2015). Trois grands modèles théoriques semblent se dégager pour la définir.

Tout d'abord, dans son modèle explicatif « Three-Ring Model » élaboré en 1978, Renzulli (2005) affirme que, pour être identifié comme doué, il doit y avoir chez la personne la présence d'habiletés supérieures à la moyenne, de créativité, d'engagement dans la tâche, ainsi qu'une interaction entre ces trois éléments. Ainsi, la personne pourra déployer pleinement ses capacités. De son côté, Sternberg (2010) nomme à l'aide de son modèle « WICS » (Wisdom, Intelligence, Creativity, Synthesized), que la douance se définit par la sagesse, l'intelligence et la créativité. Finalement, en 2015, Françoys Gagné

suggère un autre modèle le « Academic Talent development programs : A best practice model » où il propose la différenciation des aptitudes (innées) par rapport aux compétences (reliées au talent). Il indique que les aptitudes sont innées dans différents domaines (intellectuel, créativité, social, perceptuel, musculaire, contrôle moteur), tandis que les compétences résultent d'un processus de développement de ces aptitudes. De cela découle un modèle où l'environnement et les éléments intrapersonnels de l'individu viennent conditionner le processus de développement des aptitudes vers des compétences. Par exemple, un enfant qui possède une agilité motrice qui se démarque des autres (aptitude) pourrait s'inscrire à des cours de gymnastique, mettre des efforts dans ses entraînements plusieurs heures par semaine et trouver divers moyens (processus de développement) afin d'améliorer sa performance, permettant que son talent s'épanouisse pleinement (compétence). Sa vision du concept de douance est dite plus inclusive étant donné qu'il intègre jusqu'à 10 % de la population avec son modèle alors que d'autres chercheurs, plus conservateurs, y intègrent seulement 2 % à 5 % des personnes (Lignier, 2010; Terrassier, 2009). Le modèle de Gagné (2015) permettrait donc de considérer l'ensemble des besoins des personnes douées. C'est d'ailleurs cette vision plus inclusive qui a été retenue pour appuyer le cadre théorique du présent mémoire dans le but de s'assurer de répondre aux besoins de l'ensemble des jeunes doués.

Méthodes d'identification

De nos jours, il existe plusieurs méthodes et instruments pour identifier les personnes douées. Il y a, entre autres, l'observation systématique à l'aide de la grille de

Renzulli (2005), les tests de quotient intellectuel (QI) effectués avec les échelles de Wechsler (1991) ou de Cattell (1949), les tests d'aptitudes spécialisés, les tests standardisés de rendement scolaire, les grilles de désignation ou l'approche multidimensionnelle (Flores, 2001). Avant d'être référencées pour effectuer l'un de ces tests, plusieurs caractéristiques présentes chez ces personnes sont observables au quotidien.

Caractéristiques et besoins des enfants doués

Concrètement, en salle de classe, il est possible d'observer chez des élèves doués différentes caractéristiques qui les distinguent des autres enfants et desquelles découlent différents besoins. Par exemple, l'enfant doué apprend des contenus nouveaux plus vite et plus tôt que les autres de son âge et retient l'information apprise avec de nombreux détails, et ce, à long terme. Les révisions sont alors, pour lui, inutiles et redondantes. Il a aussi la capacité de jongler avec des concepts dits complexes ou abstraits pour son âge. Il peut également lui arriver de manifester un intérêt passionné pour un sujet ou un ensemble de sujets en particulier. Il a aussi la capacité d'effectuer plus d'une tâche simultanément (Winebrenner, 2008). Conséquemment à ces caractéristiques, il arrive donc que les enfants doués puissent manifester de l'ennui et des comportements dérangeants ou impulsifs en salle de classe lorsque le rythme d'enseignement n'est pas adapté à leur rythme d'apprentissage et à leur intérêt.

Afin de répondre aux besoins de ces élèves, certaines interventions devraient être préconisées. En effet, Winebrenner (2008) mentionne que ces élèves ayant des aptitudes supérieures représentent un groupe qui, comme les élèves en difficultés, s'écarte de la

moyenne. Eux aussi devraient donc avoir le droit à des aménagements différenciés sur le plan pédagogique quant à la quantité et à la nature des apprentissages. Dans une récente étude regroupant 1400 méta-analyses, John Hattie (2017) s'intéresse aux variables qui influencent le plus la réussite scolaire des élèves. Il y mentionne, entre autres, l'importance des mesures d'adaptation pour les élèves doués comme étant un facteur de réussite. Plus spécifiquement, il mentionne les mesures d'accélération et d'enrichissement comme ayant le potentiel de favoriser la réussite ainsi que le regroupement d'élèves par habiletés comme étant susceptible d'avoir un impact positif sur leur réussite scolaire. Ces propos sont d'ailleurs appuyés par plusieurs autres experts qui affirment que ces élèves devraient avoir droit à des adaptations scolaires considérant leurs besoins différents de ceux des autres élèves (Bajard, 2009; Gagné, 2015; Heyder et al., 2018; Massé et al., 2016-2019).

Le fonctionnement adaptatif de l'enfant doué

Vues leurs caractéristiques particulières, plusieurs auteurs rapportent que les élèves doués peuvent vivre certaines difficultés sur le plan du fonctionnement adaptatif (Bajard, 2009; Gagné, 2015; Heyder et al., 2018; Massé et al., 2016-2019; Winebrenner, 2008). Plus spécifiquement, à l'école, des difficultés peuvent se traduire par différentes manifestations comportementales. D'abord, sur le plan extériorisé, les élèves doués peuvent, entre autres, se montrer impulsifs, être agités ou s'opposer aux consignes (Eklund et al., 2015; Guénolé et al., 2013; Little, 2018). Sur le plan intérieurisé, ils peuvent manifester de l'anxiété, des symptômes dépressifs, une faible estime personnelle et se montrer excessivement perfectionnistes, particulièrement en ce qui a trait à leur

performance scolaire (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001; Reis et al., 1995; Rimm, 1995). En classe, il sera possible d'observer que ces élèves sont souvent peu attentifs en classe, refusent de demander de l'aide et désirent travailler seuls pour pouvoir aller à leur rythme et ainsi ne pas devoir attendre les autres élèves (Kanevsky, 2011; Little, 2018). Pour certains, ces difficultés peuvent être plus importantes en termes de fréquence et d'intensité et seront considérées comme un trouble du comportement, soit intérieurisé ou extérieurisé (Desbiens, 2008). Ainsi, il est pertinent de s'attarder aux éléments qui peuvent venir influencer leur fonctionnement. À l'école, les interactions que l'enfant entretient avec son milieu et son enseignant sont, entre autres, identifiées par certains chercheurs (Pianta et al.) comme pouvant faire une différence positive dans le fonctionnement adaptatif de l'enfant.

Définition inclusive des interactions

Pianta et al. (2008) définissent les interactions vécues en classe par les élèves de façon plus large que ce qui est habituellement compris comme étant un échange entre deux individus. En effet, elles regroupent, selon ces auteurs, tout ce qui entoure la relation enseignant-élève et les relations entre les élèves, tout en y incluant des éléments pédagogiques auxquels les élèves sont exposés ou encore la gestion des comportements et l'encadrement offert par l'enseignant. Plus précisément, Pianta et al. (2008) les divisent en trois grands thèmes soit le soutien émotionnel présent en classe, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Plusieurs auteurs reconnaissent que les interactions entre les individus sont le mécanisme principal du développement et de l'apprentissage de

l'enfant (Greenberg et al., 2001; Hamre et Pianta, 2007; Morrison et Connor, 2002; Pianta, 2006; Rutter et Maughan, 2002) et ont une influence importante sur la réussite des élèves et sur leurs comportements en classe.

Les effets des interactions sur le fonctionnement

Dans les écrits, la qualité des interactions en classe est reconnue comme favorisant la réussite scolaire des élèves et leur permettant de se développer positivement (Pianta et al., 2008). Considérant qu'il y a peu d'adaptations scolaires pour les élèves doués (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007), il est pertinent de s'attarder aux impacts positifs et négatifs des différentes interactions vécues dans la classe. En effet, plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'ensemble de ces interactions viennent influencer l'adaptation de l'élève et plus spécifiquement l'apparition, le maintien, la détérioration ainsi que l'amélioration des comportements manifestés par les élèves (Bandel et al., 2014). La principale théorie entourant le concept des interactions enseignants-élèves et la motivation scolaire est issue des auteurs du domaine développemental (Hamre et al., 2007). Plus spécifiquement, au plan scolaire, Vygotsky (1978) propose le concept de zone proximale de développement. Il s'agit de la différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou avec des enfants plus avancés. En d'autres mots, c'est donc la distance entre le niveau de développement actuel, soit les capacités d'un enfant à résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement potentiel, soit la capacité de résoudre des

problèmes avec l'aide d'un adulte ou de ses pairs. Le concept met en lumière l'importance du soutien offert par l'enseignant sur les apprentissages des élèves.

Les interactions et le fonctionnement adaptatif

Les élèves doués ont des besoins particuliers et peu de réponses adéquates à leurs besoins en milieu scolaire. Les difficultés d'adaptation qu'ils peuvent vivre au plan intérieurisé et extérieurisé peuvent se manifester par des comportements inadéquats à l'école (Bajard, 2009; Gagné, 2015; Heyder et al., 2018; Massé et al., 2016-2019; Winebrenner, 2008). Puisque les interactions en classe influencent le fonctionnement et la réussite des élèves (Greenberg et al., 2001; Hamre et Pianta, 2007; Morrison et Connor, 2002; Pianta, 2006; Rutter et Maughan, 2002), il est pertinent de s'intéresser à l'influence de la qualité de ses interactions sur le fonctionnement adaptatif des élèves, et plus spécifiquement, chez les élèves doués alors que cela n'a été que très peu exploré en recherche jusqu'à aujourd'hui.

En effet, à ce jour, plusieurs études se sont intéressées au lien entre les interactions en classe et les comportements des élèves en général. Par exemple, Rucinski et al. (2018) ainsi que Steffgen et al. (2013) rapportent qu'un climat de classe positif où il y a du soutien de la part de l'enseignant et des élèves vient diminuer les problèmes de comportement et la violence. Il est aussi reconnu, par exemple, que les enseignants qui utilisent des méthodes efficaces de gestion des comportements auprès de l'ensemble des élèves de sa classe pourront venir limiter les comportements dérangeants de ceux-ci par ses

interventions (McGoey et al., 2010). Toutefois, il apparaît qu'aucune étude ne s'y est intéressée pour des enfants identifiés comme étant doués.

Ce mémoire s'intéresse tout d'abord au concept de douance. Les écrits montrent les besoins spécifiques des enfants doués, particulièrement observables en milieu scolaire. Il était donc pertinent de s'intéresser au fonctionnement adaptatif des élèves doués en milieu scolaire au Québec, en mettant l'emphase sur les difficultés d'adaptation qu'ils vivent et d'explorer comment les interactions en classe viennent influencer leur apparition, leur maintien, leur amélioration ou encore leur détérioration. En utilisant la définition de Pianta et al. (2008), les interactions en classe comprennent certains éléments de l'environnement de classe ainsi que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants. Ces variables seront mises en relation avec le fonctionnement adaptatif mesuré chez des élèves doués. Cette étude quantitative employant un devis de recherche corrélational permettra de mieux comprendre, à l'aide d'instruments de mesure normés et standardisés, les besoins et les caractéristiques des élèves doués, mais surtout d'explorer comment la qualité des interactions en classe peut venir influencer la présence ou l'absence de difficultés d'adaptation intériorisées et extériorisées chez ces élèves.

Article scientifique

Étude du lien entre la qualité des interactions en classe et le fonctionnement adaptatif
des élèves doués

Étude du lien entre la qualité des interactions en classe et les difficultés d'adaptation intérieurisées et extérieurisées chez les élèves doués

Laurence Bernier, cM.Sc.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Claire Baudry, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jean-Yves Bégin, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Line Massé, Ph.D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Jeanne Lagacé Leblanc, M.Sc.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Résumé

Bien qu'ils soient rarement offerts au Québec, plusieurs études montrent que les élèves doués ont besoin de services éducatifs particuliers, d'autant plus que certains d'entre eux manifestent des difficultés d'adaptation à l'école. Des manifestations comportementales intérieurisées et extérieurisées sont communément observées chez certains des élèves. La qualité des interactions vécues par l'élève dans sa classe pourrait influencer son fonctionnement adaptatif. Afin d'étudier ce lien, des données sur la qualité des interactions en classe ainsi que sur le fonctionnement adaptatif des élèves doués ont été recueillies auprès d'un échantillon d'élèves doués ($N=23$). Les analyses corrélationnelles de Pearson effectuées indiquent que la qualité des rétroactions des enseignants en classe améliore leur fonctionnement adaptatif (p. ex. diminution de

l'anxiété et des problèmes liés au TDAH et amélioration des prises de décisions par l'élève doué). Le modelage langagier offert par les enseignants viendrait aussi favoriser un meilleur fonctionnement adaptatif en permettant de diminuer l'anxiété. Enfin, le soutien émotionnel offert par l'enseignant à l'ensemble de la classe aurait un influence sur le fonctionnement adaptatif et amènerait les élèves doués à adopter davantage de comportements de retrait social. Ces résultats viennent appuyer le fait que les élèves doués ont des besoins particuliers et qu'ils pourraient bénéficier d'interventions individualisées et différenciées de la part de l'enseignant.

Problématique

Le personnel œuvrant en milieu scolaire québécois semble de plus en plus préoccupé par les élèves identifiés comme doués se retrouvant dans leur classe. Même si le terme douance est relativement récent, les définitions sont nombreuses et le consensus est difficile à obtenir. Dans le contexte scolaire, Winebrenner (2008) définit les élèves doués comme possédant des compétences, dans une ou plusieurs matières, généralement maîtrisées par des élèves d'au moins deux ans plus âgés qu'eux. Afin d'identifier ces élèves comme doués en milieu scolaire, un test d'intelligence accompagné d'une évaluation clinique rigoureuse, reste la méthode la plus fréquemment utilisée. Le quotient intellectuel (QI) est alors mesuré à l'aide des échelles comme le Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechsler, 1991). Selon la perspective de cet auteur, les enfants seront généralement identifiés comme doués si leur quotient intellectuel est égal ou supérieur à

130. En utilisant la courbe normale pour situer les résultats obtenus aux tests de QI, ce serait environ 2,3 % de la population générale qui serait douée. Toutefois, Gagné (2005a) utilise une définition plus inclusive soutenant qu'une personne est douée lorsque son QI est égal ou supérieur à 120. Ainsi, jusqu'à 9% de la population générale serait douée, ce qui correspondrait à environ deux élèves par classe en milieu scolaire.

Plusieurs auteurs (Bajard, 2009; Gagné, 2015; Hattie, 2017; Heyder et al., 2018; Massé et al., 2016-2019) affirment que ces enfants devraient bénéficier de services particuliers à l'école qui seraient mieux adaptés à leur rythme d'apprentissage et à leurs capacités étant donné l'écart entre leurs capacités cognitives et celles des autres élèves du même âge. L'importance des mesures d'adaptation scolaire comme facteur de leur réussite est mise en évidence par plusieurs auteurs, que ce soit en lien avec l'engagement et la réussite scolaire ou avec l'amélioration du fonctionnement adaptatif de l'élève (Blaas, 2014; Hattie, 2017; Landis et Reschly, 2013; Matthew et McBee, 2007). Il importe de s'attarder aux besoins particuliers de ces élèves pour mieux les comprendre et ultimement y répondre (Bajard, 2009; Gagné, 2015; Heyder et al., 2018; Massé et al., 2016-2019; Winebrenner, 2008).

Le fonctionnement adaptatif des élèves doués

Dans les écrits, de faibles performances scolaires ainsi que des problèmes d'ordres social, émotionnel et comportemental sont rapportés chez nombre de ces élèves (Eklund et al., 2015; Francis et al., 2016; Sparfeldt et al., 2006). Au plan scolaire, Little (2018)

souligne que les élèves doués peuvent souvent s'ennuyer en classe. Ils peuvent connaître déjà une grande partie de la matière présentée et le rythme d'apprentissage s'avère, la plupart du temps, trop lent pour eux. En effet, des études montrent que les élèves doués maîtriseraient déjà de 40 % à 50 % de ce qui est présenté en classe (Reis et Hébert, 2007). Le contenu serait souvent répétitif pour eux puisqu'ils ont la capacité de retenir facilement et rapidement les nouvelles informations avec peu de répétitions (Rogers, 2007). Selon Kanevsky (2011), certains élèves doués n'aimeraient pas attendre les autres élèves ni demander de l'aide à l'enseignant, alors que d'autres oui. Certains souhaiteraient apprendre des sujets plus complexes, qui sont souvent hors programme. Ils aimeraient mieux travailler seuls qu'en équipe et auraient également tendance à vouloir choisir eux-mêmes le format d'apprentissage ou le type de production. Selon Winebrenner (2008), 10 % à 30 % des élèves doués auraient des difficultés ou des troubles d'apprentissage en milieu scolaire, malgré leur haut potentiel. L'ensemble de ces éléments peuvent avoir comme conséquences des renvois, des changements d'école, voire même une déscolarisation (Committee on School Health, 2004). En 2018, aux États-Unis, c'est un élève doué sur quatre qui abandonnait l'école sans avoir obtenu son diplôme du secondaire (Landis et Reschly, 2013; Siegle, 2018). Au Québec, le taux de diplomation des jeunes du secondaire est le plus faible au Canada avec 71% des filles et 57% des garçons du réseau public (Homsy et Savard, 2018). Cela pourrait donc vouloir dire que ce sont 5 % à 10 % des élèves doués que les écoles n'ont pas été en mesure de motiver et d'éduquer selon leurs besoins (Bélanger, 2019). Il s'agit d'une problématique ayant des impacts

considérables dans la société, car il serait bénéfique pour tous que tout ce potentiel soit mis à profit (VanTassel-Baska, 2000).

Souvent en avance sur le plan cognitif, les enfants doués tendent cependant à se situer au même niveau que leurs pairs quant au développement socio-émotionnel. Ainsi, alors qu'ils peuvent comprendre cognitivement des situations de façon mature et réfléchie, ils ont plus de difficultés à les intégrer et à les assimiler sur le plan émotionnel (McGee et Hugues, 2011; Rinn et al., 2010). En effet, il est observé qu'un peu plus de 55 % des enfants doués auraient de la difficulté à entrer en relation avec les enfants de leur âge et à comprendre les normes sociales, ce qui pourrait amener des réactions négatives de la part des autres et créer des conflits. Il serait difficile pour certains de se faire des amis en raison de leurs intérêts qui sont différents des autres. Ils deviendraient également vite frustrés par l'attitude de leurs pairs. Ils pourraient parfois vivre du rejet ou de l'isolement dû à ces différences (Corso, 2007; Loureiro et al., 2010). Selon Winebrenner (2008), ces élèves perçoivent souvent que de démontrer leurs habiletés cognitives pourrait les rendre moins populaires auprès des autres enfants. Ils ont, par conséquent, tendance à dissimuler leurs compétences réelles. Cela peut impliquer qu'ils fassent semblant d'être quelqu'un d'autre à l'école et qu'ils ne s'épanouissent pas, entraînant souvent une mauvaise perception d'eux-mêmes. De plus, plusieurs enfants doués présentent aussi de l'hypersensibilité émotionnelle, signifiant qu'ils ont un vécu émotif intense, font preuve d'une grande empathie et sont très sensibles au vécu émotif des autres. Ils ont une forte capacité à ressentir les émotions des autres. Dans un même ordre d'idées, ces enfants réagissent de façon plus vive et négative devant ce qu'ils perçoivent comme de l'injustice (Matthews et

al., 2018; Schechtman, 2012). À l'école comme à la maison, ils pourraient ainsi vivre de l'anxiété, de la tristesse ou faire des crises de colère dues aux difficultés qu'ils peuvent vivre au plan socio-émotionnel (Little, 2018).

En plus des difficultés d'ordres scolaires et socio-émotionnelles, certains élèves doués manifestent aussi des difficultés comportementales importantes qui viennent affecter leur fonctionnement et celui de la classe. Ces difficultés peuvent parfois prendre tellement d'ampleur que l'élève développe des difficultés sur le plan adaptatif. Dans ces cas, les difficultés d'adaptation que vit l'élève affectent simultanément les sphères scolaire, familiale, sociale et personnelle. Lorsqu'il est question d'un trouble, la durée, l'intensité, la sévérité, la persistance et la fréquence des difficultés sont plus importantes (Desbiens, 2008). Ces troubles peuvent être distingués selon deux catégories largement reconnues dans les écrits scientifiques soit les troubles intérieurisés ou extérieurisés. Premièrement, les troubles intérieurisés regroupent les problèmes associés à des perturbations sur le plan des émotions et de l'humeur comme l'anxiété, la dépression et une faible estime personnelle. Chez les enfants doués, un perfectionnisme excessif est également souvent observé (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001; Reis et al., 1995; Rimm, 1995). Ces comportements de perfectionnisme négatif, c'est-à-dire des comportements visant à éviter les échecs scolaires potentiels (e.g. obsession sur les travaux, procrastination) peut contribuer au développement de problèmes émotionnels et sociaux ainsi qu'à de la sous-performance scolaire chez l'enfant doué (McRae, 2002; Moon et Hall, 1998). Ces comportements intérieurisés sont centrés sur l'univers interne et

psychologique de l'élève et ils résident dans le monde cognitivo-émotionnel interne de ceux-ci. Deuxièmement, les troubles extériorisés, aussi observés, regroupent les problèmes comportementaux qui se manifestent sur le monde externe de l'élève et ont un impact négatif sur son environnement (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001) comme l'impulsivité, l'agitation motrice, l'inattention, la délinquance, l'agressivité, le trouble de l'opposition avec provocation, le trouble des conduites ou autres types de comportements perturbateurs (Eklund et al., 2015; Guénolé et al., 2013; Little 2018). Une étude française (Loureiro et al., 2010) rapporte d'ailleurs que les enfants doués seraient plus souvent identifiés comme présentant des troubles oppositionnels par leurs parents (46,7 %) que les autres enfants (16,7 %). Puisque l'ensemble de ces comportements peuvent être dérangeants en classe, il se pourrait que les interventions adoptées par les enseignants envers ces élèves, pour toutes difficultés comportementales confondues, soient alors plus axées sur les problèmes de comportements observés. Ainsi, les interventions ne prennent pas nécessairement en considération la douance des élèves (Bianco et Leech, 2010; Missett et al., 2016) et peuvent détériorer la qualité des interactions entre l'élève et son enseignant.

L'apparition des difficultés d'adaptation peut avoir plusieurs origines. Parmi celles-ci, certaines relèvent de l'élève. Entre autres, des caractéristiques personnelles ou certaines caractéristiques biologiques ou génétiques peuvent avoir une influence sur l'apparition, le maintien, l'amélioration ou la détérioration des difficultés d'adaptation (Guénolé et al., 2015; Renzulli et Delcourt, 2018; Silverman, 2018). Le profil de douance

fait, entre autres, partie de ces caractéristiques propres à l'enfant. Selon Silverman (2018), un pourcentage élevé de ces enfants présente un profil de douance hétérogène (70 %) alors que certains présentent un profil dit homogène (30 %). Le profil, qu'il soit homogène ou hétérogène, souligne le fait que les enfants doués n'auront pas tous les mêmes caractéristiques aux plans cognitif, socio-émotionnel et comportemental, mais aussi qu'un type de fonctionnement adaptatif se dégage de chacun d'eux. Guénolé et ses collègues (2015) distinguent ces deux profils à l'aide du WISC (Wechsler, 1991). Le profil homogène présente une forme d'harmonie entre les aptitudes intellectuelles verbales et non verbales. Les enfants auraient de la facilité à apprendre, de bonnes capacités d'adaptation, un bon fonctionnement à l'école, malgré le fait qu'ils s'y ennuieraient davantage et qu'ils seraient plus anxieux socialement que les autres enfants doués avec un profil hétérogène. Les élèves doués ayant un profil hétérogène présentent quant à eux un fonctionnement cognitif dit disharmonieux avec des écarts importants entre les sous-tests et les différentes habiletés mesurées (p. ex. verbales et non verbales). Ces enfants présenteraient conséquemment davantage de troubles d'apprentissage, moteurs ou langagiers, auraient une créativité plus intuitive, seraient plus souvent hypersensibles, auraient des performances scolaires variables et seraient plus à risque de présenter des problèmes émotionnels et comportementaux. Selon Renzulli et Delcourt (2018), ces comportements seraient aussi influencés par des facteurs personnels comme le tempérament, le charisme ou la perception de soi. Les comportements seraient aussi influencés par l'environnement dans lequel ils évoluent et donc différents selon chaque

personne douée (p. ex. stimulation des intérêts dans l'enfance, éducation des parents, opportunités de développer leur potentiel).

D'autres difficultés d'adaptation ont des origines en lien avec l'environnement de l'élève et concernent son entourage. Entre autres, à l'école, l'ensemble des interactions vécues par l'élève peuvent aussi avoir une influence sur son fonctionnement. En somme, un manque d'adaptations scolaires pour répondre aux besoins de ces élèves sur le plan de l'environnement, des relations et de la pédagogie peut influencer le fonctionnement adaptatif des élèves doués (Hattie, 2017; Heyder et al., 2018; Massé, 2000; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007; Quinchon, 2012; Winebrenner, 2008).

La qualité des interactions en classe

Plusieurs éléments de la classe peuvent avoir une incidence sur le fonctionnement adaptatif de l'élève. En effet, plusieurs auteurs affirment que l'ensemble des interactions enseignant-élève viennent influencer l'apparition, l'amélioration, le maintien ainsi que la détérioration de difficultés scolaires, socio-émotionnelles et comportementales manifestées par les élèves, doués ou non (Bandel et al., 2014). Les interactions entre les individus représentent l'un des mécanismes principaux des apprentissages et du développement de l'enfant en général (Greenberg et al., 2001; Hamre et Pianta, 2007; Morrison et Connor, 2002; Pianta, 2006; Rutter et Maughan, 2002). Alors que les interactions peuvent être comprises comme la relation existante entre l'enseignant et l'enfant, Pianta et ses collègues (2008) y incluent d'autres aspects beaucoup plus larges.

Ces derniers peuvent contribuer à la qualité ou à l'expression de l'interaction. L'interaction comprend la relation, mais, également l'environnement avec lequel l'enfant est en interaction et auquel il est exposé.

Pianta et al. (2008) s'intéressent ainsi au concept d'interactions en classe qu'ils abordent de façon plus large à travers leur instrument le *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), en y incluant des aspects pédagogiques. La définition de la qualité des interactions employée par les auteurs quant à l'instrument CLASS mesure certains aspects de l'environnement de la classe qui sont englobés dans ces interactions. En effet, les moyens didactiques et les pédagogies utilisés de l'enseignant sont des aspects compris dans les dimensions et les domaines mesurés par l'instrument. Par exemple, la façon avec laquelle l'enseignant s'y prend pour développer les connaissances chez les enfants; pour faire des liens entre les concepts; mais aussi les différentes modalités d'enseignement sont ainsi incluses dans ce que les auteurs appellent la qualité des interactions de classe. Ces auteurs évaluent ce concept selon trois domaines distincts soit le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Ces domaines se divisent ensuite en plusieurs dimensions tels que climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant, la considération du point de vue de l'élève, la gestion des comportements, la productivité, les modalités d'apprentissage, le développement des concepts, la qualité de la rétroaction et le modelage langagier. Le concept d'interaction est donc inclusif, comprenant des éléments de l'environnement de classe, des relations et des aspects pédagogiques.

Tout d'abord, la qualité des interactions a des effets sur le plan cognitif. Il est établi que la qualité des interactions entre les individus d'une classe favorise la métacognition ainsi que les capacités d'attention, la persévérence et la tolérance à la frustration des élèves en général (Hamre et al., 2007). Des interactions positives et des relations chaleureuses entre les adultes et entre les élèves ont aussi un impact sur la joie et le plaisir d'apprendre, la motivation à s'engager dans les activités et les tâches scolaires, le sentiment de confort dans le milieu éducatif, la volonté à relever de nouveaux défis à l'école et l'évolution positive du niveau d'autonomie des élèves (Dominguez et al., 2010). Plus spécifiquement, pour l'ensemble des élèves, le soutien émotionnel offert par la relation entre l'enseignant et l'élève se traduit par l'utilisation d'interventions plus positives, encourageantes et optimistes, ce qui permet à l'élève d'adopter des comportements plus appropriés en classe et de développer ses habiletés sociales, en plus de favoriser des apprentissages de qualité (Hughes et Kwok, 2006; Gueguen, 2018; Kendall et al., 2003; MacNamara, 2017).

Plus spécifiquement, certaines interactions en classe sont rapportées dans les écrits comme pouvant avoir une incidence sur le fonctionnement adaptatif des élèves (non doués) qui s'y trouvent. Il est question, entre autres, du climat qui règne dans la classe, des méthodes de gestion des comportements, des modalités d'apprentissage utilisées, de la qualité des rétroactions données par l'enseignant ainsi que du modelage langagier. Il s'agit de variables à considérer distinctement les unes des autres selon les effets qu'elles entraînent sur le fonctionnement des élèves (Cengel et Turkoglu, 2016; Curby et Chavez,

2013; Guegen, 2018; Gwernan-Jones et al., 2016; Hindman, 2013; Kendall et al., 2003; Keys et al., 2013; MacNamara, 2017; Mashburn et al., 2008; McGoey et al., 2010; Peterson et Portier, 2012; Pianta et al., 2008; Rucinski et al., 2018; Sonnenschein et al., 2013).

Plus spécifiquement, selon les différentes composantes qui sont intégrées aux interactions, les résultats d'une étude de Rucinski et al. (2018), montrent qu'un climat positif en classe, où il y a un soutien émotionnel de la part de l'enseignant, pourrait être un facteur de protection pour le bon fonctionnement des élèves en général. Dans leur étude, les auteurs mettent l'accent sur l'importance de fournir ce soutien de façon plus individuelle, en plus de l'offrir à l'ensemble de la classe, afin de s'assurer que chacun sache que son enseignant est là pour lui. Plus précisément, un climat positif serait lié à une diminution des problèmes de comportements des élèves et, au plan scolaire, à de meilleures capacités de résolution de problèmes en mathématique (Curby et Chavez, 2013; Moiduddin et al., 2012). De plus, une méta-analyse de Steffgen et ses collaborateurs (2013), regroupant 36 études, rapporte, dans le même sens, qu'un climat positif englobant les relations interpersonnelles, les affects positifs des individus la composant ainsi que le sentiment de sécurité seraient liés à moins de comportements de violence chez les élèves en général. À l'inverse, des auteurs se sont aussi intéressés aux impacts d'un climat négatif où il y a présence d'affects négatifs et peu de soutien émotionnel. Les résultats d'une étude de Cengel et Turkoglu (2016) s'intéressent à l'impact du climat de classe sur les relations entre les élèves rapportent que, lorsque le climat de classe est négatif, il y aurait moins de

bruits de la part des élèves (mouvements, discussions sur des sujets divers) et moins d'interactions entre les élèves en général. Selon les auteurs, cela implique qu'il y ait moins de soutien entre les élèves lorsque le climat est négatif, ce qui pourrait augmenter les comportements perturbateurs et affecter négativement le sentiment d'appartenance à l'école.

Dans une autre étude, McGoey et al. (2010) montrent que des méthodes de gestion des comportements efficaces, soit des interventions faites auprès de l'ensemble du groupe en vue d'augmenter les comportements appropriés des élèves, avaient un impact considérable sur leurs comportements dérangeants. Les interventions seraient, toutefois, plus efficaces pour réduire les comportements inadéquats lorsqu'elles sont faites directement après que le comportement soit observé, lorsqu'il y a un système de renforcement de groupe en place, que les attentes de l'enseignant sont claires et que les élèves s'influencent entre eux positivement quant aux bons comportements à adopter. Sur le plan de la réussite scolaire, la gestion des comportements s'avère aussi importante. En effet, lorsque les techniques de redirection des comportements sont efficaces, elles peuvent venir indirectement (jumelées à d'autres facteurs) augmenter le développement du vocabulaire, le langage expressif et réceptif ainsi que l'engagement scolaire des élèves en général (Dobbs-Oates et al., 2011; Mashburn et al., 2009).

Dans une méta-analyse, Kendall et ses collègues (2003) documentent, de leur côté, l'effet de l'utilisation de modalités d'apprentissages variées auprès d'une population d'enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH), dont

les manifestations peuvent être similaires à certaines retrouvées chez les enfants doués lorsqu'ils tendent à s'ennuyer en classe notamment l'agitation motrice ou des difficultés de concentration (Little, 2018). Ainsi, lorsque l'enseignant considère les défis des élèves et varie les façons d'enseigner, il y aurait un impact positif sur les symptômes de TDAH qui se verraient diminués. À l'inverse lorsque l'enseignant propose des modalités d'apprentissage qui ne sont pas suffisamment actives, qui demandent aux élèves une concentration soutenue sur de longues périodes ou qui ne sont pas en lien avec leurs intérêts, il se pourrait que les élèves ressentent de la frustration et que cela augmente leur niveau d'inattention et d'agitation en classe.

Dans une autre étude s'intéressant à la qualité des rétroactions offertes en lien avec les apprentissages en classe, Borkowski et al. (1988) rapportent que, pendant les tâches scolaires, les rétroactions fréquentes de l'enseignant vers ses élèves permettraient de les rassurer en leur montrant que la démarche qu'ils utilisent est efficace. Le renforcement viendrait aussi les rassurer quant à la progression de leurs apprentissages et leur capacité à s'améliorer. Une étude plus récente réalisée par Peterson et Portier (2012) portant sur l'étayage démontre que l'enseignant qui accompagne l'élève dans une tâche scolaire en lui donnant des indices, souvent en le questionnant, l'amène à réfléchir et à être en mesure d'accomplir la tâche par lui-même. De plus, ils mentionnent aussi que lorsque l'enseignant offre des rétroactions de façon individuelle, les élèves voient leur confiance en leurs capacités et leurs tâches d'écriture s'améliorer.

Dans les écrits, le modelage langagier est reconnu comme ayant des effets positifs chez les élèves en général. Il se traduit par des conversations fréquentes en classe où l'enseignant pose des questions ouvertes et suscite le développement du langage des élèves, entre autres en utilisant des mots variés (Pianta et al., 2008). Selon plusieurs auteurs, sur le plan de la réussite scolaire, le modelage langagier favoriserait la réussite en mathématique. Cela faciliterait l'apprentissage des lettres et aiderait au développement du langage réceptif et expressif chez les élèves (Curby et Chavez, 2013; Hindman, 2013; Keys et al., 2013; Mashburn et al., 2008; Sonnenschein et al., 2013). Actuellement, les effets d'une utilisation fréquente du modelage langagier sur les comportements des élèves en classe sont peu documentés. Les études sont concentrées sur les effets quant aux résultats scolaires.

Plusieurs études réalisées sur la qualité des interactions entre l'enseignant et ses élèves et sur l'environnement de classe, incluant les composantes plus spécifiques, permettent d'établir leurs impacts positifs ou négatifs sur les comportements et la réussite scolaire des élèves qui se retrouvent en classe ordinaire (Cengel et Turkoglu, 2016; Curby et Chavez, 2013; Guegen, 2018; Gwernan-Jones et al., 2016; Hindman, 2013; Kendall et al., 2003; Keys et al., 2013; MacNamara, 2017; Mashburn et al., 2008; McGaugh et al., 2010; Peterson et Portier, 2012; Pianta et al., 2008; Rucinski et al., 2018; Sonnenschein et al., 2013).

Cependant, il demeure difficile d'établir et d'affirmer ces liens auprès des enfants doués dont les besoins sont différents de ceux d'élèves tout venant. Dans un contexte de douance, ces interactions jouent fort probablement aussi un grand rôle dans plusieurs de leurs sphères développementales, mais elles demeurent peu documentées. En effet, encore aujourd'hui, peu d'études se sont attardées à l'influence des interactions en classe sur le fonctionnement adaptatif pour une population d'élèves doués de façon plus spécifique. Il s'avère alors pertinent de cerner de quelle façon les différentes interactions définies par Pianta et al. (2008) peuvent influencer les comportements des élèves doués. Certains vivent des difficultés d'adaptation intérieurisées et exteriorisées qui se manifestent par des comportements inadéquats, entre autres à l'école, ce qui vient affecter leur réussite scolaire. Il est possible de croire que la qualité des interactions vécues viendrait moduler différemment les comportements des élèves doués par rapport aux élèves en général. Certaines interactions pourraient leur permettre de déployer leurs capacités adaptatives et d'autres pourraient créer ou augmenter les difficultés d'adaptation. L'objectif de cette étude est donc d'explorer les liens entre les variables concernant la qualité des interactions en classe définies par Pianta et al. (2008) quant à leur influence, positive ou négative, sur le fonctionnement adaptatif d'élèves identifiés comme doués.

Méthodologie

Participants

Un sous-échantillon d'élèves doués composé de 10 filles et 13 garçons ($n = 23$) âgés entre 6 et 11 ans ($M = 9$; $\bar{ET} = 1,6$) ainsi que d'enseignants ($n = 23$; 2 hommes) a été recruté dans 14 écoles primaires d'un centre de services scolaire de la région de Montréal. Les enseignants ont en moyenne 12,56 ($\bar{ET} = 7,96$) années d'expérience en enseignement. L'échantillon d'élèves doués était composé à 17,4 % d'élèves du premier cycle, à 52,2 % d'élèves du deuxième cycle et à 30,4 % d'élèves du troisième cycle du primaire. Certains élèves de l'échantillon étaient inscrits en classes adaptées pour élèves doués ($n = 4$) et les autres en classe ordinaire ($n = 19$). Les scores de QI global des élèves s'étendaient de 115 à 141. Sur les 23 élèves, environ 45 % avaient un QI supérieur ou égal à 130. L'échantillon comprenait sept élèves ayant eu une accélération scolaire. Parmi les écoles répondantes, 56,5 % d'entre elles avaient un indice de défavorisation se situant entre 1 et 3 (favorisé), 21,7% d'entre elles avaient un indice de défavorisation se situant entre 4 et 7 (moyen) et 21,7% d'entre elles avaient un indice de défavorisation entre 8 et 10 (défavorisé). Sur le plan socioéconomique, les élèves vivaient dans des familles intactes (82,6 %), monoparentales (8,7 %), recomposées (4,3 %) ou « Autres » (4,3%). Parmi les familles, 36,7% vivaient avec un revenu familial annuel se situant entre 30 000\$ et 99 000\$, alors que 43,4% se situaient entre 100 000\$ et 199 999\$ et 17,4% d'entre elles gagnaient plus de 200 000\$ annuellement.

Instruments de mesure

Le Classroom Assessment Scoring System

Afin de mesurer les interactions entre les élèves et les enseignants ainsi que celles entre les élèves d'une même classe, l'instrument *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta et al., 2008) a été utilisé. L'outil centre son analyse sur trois domaines : le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage. Dans le contexte de la présente étude, le domaine du soutien émotionnel est abordé plus en détail ainsi que les quatre dimensions qu'il comporte. Premièrement, le soutien émotionnel s'intéresse au fait que les enseignants aident les élèves à développer des relations chaleureuses avec les autres, à avoir un désir d'apprendre ainsi qu'une motivation à s'engager dans l'apprentissage, à être confortables dans le milieu éducatif, à vouloir relever des défis et à augmenter leur autonomie. Ce domaine se compose de quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignante et la considération du point de vue de l'élève. Deuxièmement, le domaine concernant l'organisation de la classe est constitué de trois dimensions : la gestion des comportements, la productivité et les modalités d'apprentissage. Finalement, pour le domaine du soutien à l'apprentissage, trois dimensions sont considérés : le développement des concepts, la qualité de la rétroaction ainsi que le modelage langagier.

Pour permettre la codification de l'instrument, une période de 50 minutes par élève de l'échantillon a été filmée en classe à l'aide de deux caméras disposées dans deux coins opposés de la classe. Pour chacun des élèves, 20 minutes de chacune des périodes filmées ont été codifiées par deux observateurs experts certifiés CLASS. Une démarche d'accord inter-juge a été réalisée pour assurer la fidélité de la codification. À un point d'écart sur les échelles de codification, l'accord inter-juge était de 94 %. Le CLASS est un instrument mesurant les interactions en classe validé à travers le monde. Pour coter la qualité des interactions observées, l'outil comporte des échelles de type Likert allant d'un à sept pour chaque dimension (sept étant élevé). Les études de Pianta et al. (2008) réalisées auprès de classes de maternelles et de troisième année montrent des éléments de fidélité satisfaisante pour l'instrument. Pour ce qui est de sa fidélité, les coefficients alpha de Cronbach varient entre 0,63 et 0,87 selon les dimensions de l'outil pour deux cycles d'observation, entre 0,71 et 0,88 pour trois cycles d'observation et entre 0,76 et 0,90 pour quatre cycles d'observation, ce qui atteste d'une cohérence interne satisfaisante.

Le Système d'évaluation du comportement de l'enfant

L'évaluation du fonctionnement adaptatif de l'élève doué a été réalisée par l'enseignant à l'aide de la troisième édition du Système d'évaluation du comportement de l'enfant (BASC-3) (Reynolds et Kamphaus, 2015). L'outil est composé, tout d'abord, de cinq échelles globales: les habiletés adaptatives, l'indice de symptômes comportementaux, les problèmes extériorisés, les problèmes intérieurisés et les problèmes

scolaires. L'indice de symptômes comportementaux regroupe les comportements d'hyperactivité, d'agressivité, de dépression, de trouble d'attention, d'anomalie et de retrait. Les problèmes extériorisés comprennent les composantes d'hyperactivité, d'agressivité et de problèmes de conduite. Les problèmes intérieurisés comprennent l'anxiété, la dépression et la somatisation.

L'instrument comprend ensuite les sous-échelles cliniques : l'hyperactivité, l'agressivité (agression), les problèmes de conduite, l'anxiété, la dépression, la somatisation, les troubles d'attention, les troubles d'apprentissage, les comportements d'anomalie (problème atypique) et les comportements de retrait. Les comportements d'anomalie (ou problèmes atypiques) comprennent la tendance à se comporter de façon considérée étrange ou pouvant être associée à une psychose (déconnexion par rapport à l'environnement). Finalement, le retrait est la tendance à fuir les autres pour éviter le contact social.

Le BASC-3 comprend également les sous-échelles adaptatives : l'adaptabilité, les habiletés sociales, le leadership, les habiletés d'étude et la communication fonctionnelle. Le leadership comprend les habiletés qui sont associées à l'accomplissement de buts et les habiletés à travailler avec autrui. Ensuite, il y a les échelles de contenu : le contrôle de la colère, les comportements d'harcèlement, les troubles de développement social, la maîtrise de soi émotionnelle, le fonctionnement exécutif, les émotions négatives et la résilience. L'outil contient également des échelles d'indices cliniques : l'indice de

probabilité TDAH, l'indice de probabilité d'autisme, l'indice de probabilité de perturbation émotionnelle ou comportementale et l'indice de déficience fonctionnelle. Le BASC-3 contient aussi des indices du fonctionnement exécutif.

La version de l'enseignant du BASC-3 est composé de 156 items répondus à l'aide d'une échelle Likert en quatre points (jamais, parfois, souvent, presque toujours) et prend approximativement 30 minutes à compléter. Les scores obtenus pour chaque sous-échelle et chacune des composantes ont permis d'obtenir des informations sur les difficultés de comportements des élèves en classe et d'utiliser ces données pour les mettre en lien avec celles obtenues à l'aide du CLASS. Le BASC-3 comporte des qualités psychométriques satisfaisantes selon ses auteurs (Reynolds et Kamphaus, 2015). Sur le plan de la fidélité, les coefficients alpha de Cronbach sont $> 0,90$ pour les composantes, $> 0,80$ pour les échelles cliniques et pour les échelles adaptatives, $> 0,70$ pour les échelles de contenu ainsi que $> 0,80$ pour les indices cliniques, ce qui atteste d'une cohérence interne satisfaisante.

Considérations éthiques

Avant de consentir à participer au projet, tous les enseignants, les parents et les enfants ont été informés des buts de la recherche, du déroulement et du fait que les données recueillies serviraient uniquement à des fins de recherche. Ils ont aussi été assurés de la confidentialité des données. Les parents des participants ont donné leur consentement pour la participation au projet étant donné que les élèves étaient tous âgés de moins de 14 ans.

Le projet de recherche de Massé et al. (2016-2019) a fait l'objet d'une certification éthique émise par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-17-241-07.04).

Analyses

Le devis de la recherche est descriptif-exploratoire (Vallerand et Hess, 1999) avec pour objectif d'explorer les liens entre les différentes variables concernant les interactions en classe et le fonctionnement adaptatif d'élèves doués. Afin de vérifier ces liens, des corrélations de Pearson ont été effectuées entre les résultats obtenus pour chaque élève aux différents domaines et dimensions de la grille d'observation *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS) (Pianta et al., 2008) et les résultats obtenus au questionnaire *Système d'évaluation du comportement de l'enfant* (BASC-3) (Reynolds et Kamphaus, 2015) rempli par son enseignant. Ces analyses ont fait ressortir les liens existants entre la qualité des interactions en classe et le fonctionnement adaptatif des élèves doués, observés dans les classes. Les données ont été collectées dans le cadre d'un projet de plus grande envergure portant sur les attitudes et pratiques des enseignants quant à l'inclusion scolaire des élèves doués, les conditions de réussite et la validation d'une démarche d'accompagnement des enseignants pour favoriser leur inclusion scolaire, s'étendant d'avril 2017 à juillet 2019 (Massé et al., 2016-2019).

Des analyses de statistiques descriptives (analyses de fréquence ainsi que des statistiques de tendance centrale et de dispersion) ont, tout d'abord, été effectuées à l'aide

du logiciel IBM SPSS Statistics version 23 (IBM Corporation, 2015) pour mieux décrire les caractéristiques de l'échantillon de l'étude. Les résultats de ces premières analyses sont présentés dans le Tableau 1. Ensuite, les corrélations de Pearson ont aussi été réalisées à l'aide du même logiciel et sont présentées dans le Tableau 2.

Résultats

Une première série d'analyses corrélationnelles générales ont été effectuées entre les trois domaines et les dix dimensions du CLASS et les échelles globales du BASC-3 pour l'échantillon d'élèves, incluant les élèves scolarisés en classe spéciale pour doués. Aucun résultat ne s'est avéré statistiquement significatif.

Des analyses corrélationnelles secondaires effectuées entre tous les domaines du CLASS et toutes les sous-échelles (cliniques et adaptatives) du BASC pour le même échantillon ont ensuite été effectuées, générant une matrice de corrélation d'une taille importante. Ces analyses indiquent que le domaine du Soutien émotionnel, est corrélé positivement aux comportements de retrait social ($r = 0,426, p < 0,05$) indiquant que plus il y a un soutien émotionnel de qualité offert à l'ensemble de la classe, plus les élèves doués auraient tendance à adopter des comportements de retrait social. Aucun autre résultat ne s'est révélé être statistiquement significatif pour les domaines de l'Organisation de la classe et du Soutien à l'apprentissage.

D'autres analyses ont ensuite été effectuées entre les 10 dimensions du CLASS et les sous-échelles du BASC-3. Dans le Tableau 2 qui présente les liens corrélationnels entre différentes dimensions de l'environnement de classe et les comportements des élèves, il est premièrement observé qu'il existe un lien négatif significatif entre le Climat négatif et les comportements de retrait social ($r = -0,450, p < 0,05$), indiquant que plus le climat est négatif dans la classe, moins il y aurait de comportements de retrait social chez les élèves doués.

Ensuite, la Gestion des comportements est corrélée négativement au leadership ($r = -0,415, p < 0,05$), ce qui indiquerait que plus il y a une gestion des comportements de qualité, moins les élèves doués adopteraient des comportements de leadership.

La variable Modalités d'apprentissage est corrélée positivement avec le leadership ($r = 0,436, p < 0,05$), ce qui indique que plus il y a de modalités d'apprentissage utilisées par l'enseignant en classe, plus les élèves doués auraient tendance à adopter des comportements de leadership. Cette même variable est aussi corrélée négativement avec les problèmes liés au TDAH ($r = -0,469, p < 0,05$), ce qui signifie que plus il y a des modalités d'apprentissage de qualité, moins il y a de problèmes liés au TDAH observés en classe chez ces élèves.

Il existe aussi un lien négatif entre la Qualité de la rétroaction et l'anxiété chez les élèves doués ($r = -0,419, p < 0,05$), indiquant que plus les rétroactions sont de qualité moins les élèves doués seraient anxieux. Une corrélation négative entre la Qualité de la rétroaction et les comportements d'anomalie ($r = -0,418, p < 0,05$) est également observée, ce qui démontre que, plus il y a des rétroactions de qualité en classe, moins il y aurait de comportements d'anomalie chez les élèves doués. Cette même variable est aussi corrélée négativement avec les problèmes liés au TDAH ($r = -0,428, p < 0,05$), ce qui signifie que plus la qualité des rétroactions est élevée, moins les symptômes liés au TDAH se manifestent chez ces élèves. La variable Qualité de la rétroaction est aussi corrélée positivement au leadership ($r = 0,458, p < 0,05$), pointant ainsi que plus les rétroactions sont de qualité, plus les élèves auraient tendance à avoir du leadership.

Finalement, une corrélation négative entre le Modelage langagier et l'anxiété ($r = -0,440, p < 0,05$), est observée, révélant que, plus l'enseignant fait du modelage langagier, moins il y a présence de symptômes liés à l'anxiété chez les élèves doués.

Suite aux analyses effectuées, aucune corrélation ne s'est avérée significative pour les sous-échelles suivantes : Agressivité, problèmes de conduite, dépression, somatisation, adaptabilité et habiletés sociales.

Tableau 1. Statistiques descriptives concernant les difficultés d'adaptation intérieurisées et exteriorisées de l'échantillon ($N=23$)

Sous-échelles	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Agressivité	42	72	50,38	7
Problèmes de conduite	40	93	48,58	10,89
Problèmes d'exteriorisations	40	94	50,25	12,21
Anxiété	38	90	53,87	14,61
Dépression	42	105	54,79	15,92
Somatisation	43	96	47,75	11,19
Problèmes intérieurisés	38	95	52,71	14,57
Anomalie	43	120	53	19,36
Retrait	41	89	53,88	11,45
Adaptabilité	12	61	49,25	11,91
Habiletés sociales	29	65	47,29	9,55
Leadership	33	73	53,38	9,27
Problèmes de TDAH	34	91	50,21	13,09

Tableau 2. Corrélations entre les variables : dimensions du CLASS et sous-échelles du BASC-3 ($N=23$)

Variables	Climat négatif	Gestion des comportements	Modalités d'apprentissage	Qualité de la rétroaction	Modelage langagier
		(inversé)			
Anxiété	-0,207	-0,099	-0,360	-0,419*	-0,440*
Anomalie	0,180	0,127	-0,287	-0,418*	-0,309
Retrait social	-0,450*	0,320	-0,013	-0,290	-0,041
Leadership	-0,272	-0,415*	0,436*	0,458*	0,247
TDAH	0,116	0,044	-0,469*	-0,428*	-0,336

Note. * $p < 0,05$.

Discussion

L'objectif de la présente étude était d'explorer les liens entre la qualité des interactions vécues en classe et le fonctionnement adaptatif de 23 élèves doués de niveau de scolarité du primaire. Bien que les échelles de troubles intérieurisés et de troubles extérieurisés du BASC-3 (Reynolds et Kamphaus, 2015) ne soient pas significativement liées aux différentes composantes des interactions mesurées par le CLASS (Pianta et al., 2008), l'étude a tout de même permis de faire ressortir des liens entre certaines variables concernant les interactions en classe et certaines difficultés d'adaptation et capacités adaptatives des élèves doués.

Le soutien émotionnel

Considéré comme partie intégrante de la qualité des interactions enseignant-élève, le soutien émotionnel a un impact sur le fonctionnement adaptatif des élèves doués. Les écrits rapportent qu'un soutien social et émotionnel offert par l'enseignant a une incidence positive chez les élèves en général. Entre autres, il procure une motivation à s'engager dans les apprentissages et un sentiment de confort dans le milieu éducatif (Pianta et al., 2008). Les résultats présentés dans cette étude semblent montrer certaines particularités qui seraient propres aux élèves doués. En effet, les résultats mettent en lumière que la présence de relations positives ainsi que la présence d'enthousiasme et de respect entre l'enseignant et ses élèves seraient liées, chez l'enfant doué, à un plus haut taux d'isolement, un refus de parler ou une tendance à éviter les autres. Il s'agit de résultats plutôt contre-intuitifs considérant les études de Pianta et ses collègues (2008) qui conduisent à penser qu'à l'inverse, les élèves, incluant les enfants doués, auraient tendance à vouloir participer et intervenir davantage dans ce contexte positif. Toutefois, ces résultats ne semblent pas étrangers à l'enfant doué et ses caractéristiques. En effet, souvent générés d'afficher leurs connaissances, ou craignant d'être sujets à des moqueries, les enfants doués sont sensibles aux autres et à ce qu'ils peuvent penser d'eux (Winebrenner, 2008). Ainsi, il pourrait s'agir de la même crainte ici, où ils éviteraient de prendre la parole en classe, malgré le soutien émotionnel offert par l'enseignant. Cela sous-entendrait que ces élèves ont besoin d'interventions individualisées qui pourront leur permettre d'avoir davantage confiance en eux et de s'exprimer sans crainte. De ce fait, Rucinski et al. (2018), affirment d'ailleurs que le soutien émotionnel offert doit parfois être plus individuel pour

s'assurer que chaque élève sait que son enseignant est là pour lui afin qu'il y ait un réel impact. Ces résultats soutiennent que l'enfant doué doit pouvoir apprendre à intervenir en classe avec l'aide et le soutien de son enseignant, sans avoir peur que ses pairs puissent se moquer de lui et en ayant confiance que le groupe d'élèves soit capable de considérer positivement ses interventions. Le besoin de reconnaissances des élèves doués est grand et important pour l'estime de soi. Les interventions et les adaptations scolaires devraient être ajustées selon les besoins de chaque enfant, ce qui, selon Hattie (2017), est un facteur susceptible d'avoir un impact positif sur la réussite des élèves à l'école doués ou pas.

Le climat négatif

Les recherches montrent qu'il y a un lien significatif entre un climat négatif où l'enseignant peut parfois crier, faire usage de sarcasmes, de moqueries ou de punition sévère à l'égard des élèves et le fait qu'il y ait peu de soutien et moins d'interactions entre les élèves en général. Il y aurait moins de bruits et de discussions dans les classes où il y a ce type de climat (Cengel et Turkoglu, 2016). Les présents résultats pour des enfants doués s'avèrent toutefois différents. En effet, ils montrent qu'un climat plus négatif où il y a présence d'affects négatifs en classe serait lié à un taux plus élevé de participation en classe de la part des élèves doués et à une plus grande recherche de soutien ou de contacts sociaux avec les autres élèves. Ces comportements seraient la réaction des enfants doués face aux attitudes et aux interventions négatives que l'enseignant pourrait avoir à l'égard des autres enfants de la classe. L'hypersensibilité présente chez la majorité des enfants doués ayant pour un grand nombre d'entre eux un profil de douance dit hétérogène

(Guénolé et al., 2015) pourrait être un facteur qui influence particulièrement ces réactions (Matthews et al., 2018; Shechtman et Silektor, 2012). Le fait que ces derniers soient particulièrement sensibles au vécu des autres et puissent ressentir leurs émotions pourrait expliquer que certains enfants doués sont inconfortables dans ce type de climat. Ils ne voudraient pas que les autres élèves ressentent des émotions négatives. Leur recherche de contact et de soutien ainsi que leur participation en classe pourraient être une façon de détourner l'attention de l'enseignant et l'amener à considérer les comportements positifs de l'enfant doué afin qu'il cesse ces interventions négatives auprès d'autres élèves. Ainsi, l'enfant doué détournerait l'attention et protègerait, d'une certaine façon, son groupe et lui-même des interventions et attitudes négatives qu'il pourrait avoir du mal à supporter dû à sa forte empathie. Ces élèves auraient donc tendance à adopter des comportements qui visent davantage à se joindre au groupe et à participer en classe lorsque ce type de climat est présent.

La gestion des comportements

La littérature, qui porte sur une gestion efficace des comportements en classe par l'enseignant, soit l'écoute des élèves et l'attitude posée et calme de l'enseignant, reconnaît cet élément comme facteur de réussite des élèves (Hattie, 2017). Les présents résultats ne permettent pas de l'avancer chez les enfants doués de l'échantillon. Ici, une gestion efficace des comportements inappropriés en classe serait liée à une diminution du pouvoir décisionnel (leadership) chez les élèves doués. Ces derniers démontreraient ainsi moins de créativité, moins d'idées de résolution de problème, de capacité à prendre des décisions

et moins de motivation dans ce type de contexte. Ces résultats propres aux enfants doués sont toutefois cohérents avec ce qui est connu comme particularités chez ces derniers. En effet, les enfants doués ont souvent une créativité intuitive, aiment apprendre par eux-mêmes et participer aux décisions qui sont prises, notamment en regard des travaux et des attentes par rapport à leurs apprentissages (Gagné, 2005b; Guénolé et al., 2015; Kanevsky, 2011). Ainsi, ils tendraient à se conformer, voire même à taire leurs intérêts de leadership, lorsque le cadre manque de flexibilité et qu'ils sentent qu'ils n'ont pas la place pour s'exprimer. Ces résultats montreraient donc aussi la pertinence d'offrir certaines adaptations en classe pour les élèves doués (Hattie, 2017), afin qu'ils puissent mettre ces habiletés à profit. Toutefois, cela implique que les enseignants connaissent ces besoins d'adaptation et disposent de moyens pour les mettre en place, ce qui est peu présent en classe ordinaire actuellement (Massé, 2000; MÉES, 2017).

Les modalités d'apprentissage

Les résultats obtenus montrent que l'utilisation de modalités d'apprentissage variées par l'enseignant, par exemple en utilisant du matériel stimulant et créatif, serait liée à un plus haut taux de comportements traduisant d'un pouvoir décisionnel (leadership) chez les élèves doués. Ces résultats sont cohérents avec l'étude de Smedsrud (2018). Les élèves de l'étude rapportent explicitement que les enseignants pourraient être en mesure de faire une différence quant à leurs apprentissages et à leur motivation scolaire en leur permettant d'ajuster les modalités d'enseignement. Par exemple, le fait d'inciter les élèves doués à entreprendre des projets, à les introduire à des nouveaux sujets ou à de nouvelles

façons d'apprendre intéressantes pour eux pourraient leur permettre d'être plus stimulés, plus autonomes et donc d'avoir la possibilité de générer leurs idées et de prendre leurs propres décisions. L'auteur mentionne donc le besoin des élèves doués d'avoir un enseignant stimulant et intéressé à la douance, qui sera en mesure de faire les adaptations nécessaires en classe. Il est important que ce dernier soit sensible aux différences que montrent les élèves doués sur le plan pédagogique. Une étude de Siegle (2018) rejoint les résultats obtenus. Les modalités d'apprentissage prometteuses pour les élèves doués privilégient l'apprentissage par projet et les activités enrichies ainsi que la présence d'enseignants qui prennent le temps d'aller plus loin dans la matière, qui favorisent des regroupements d'élèves selon leurs habiletés et qui cherchent à stimuler l'autonomie et la réflexion des élèves doués peuvent davantage mener au développement de leur plein potentiel. Cela montre, une fois de plus, qu'ils ont besoin que les enseignants leur offrent des occasions de mettre à profit leurs habiletés de leadership particulières (Gagné, 2005b) par le biais de mesures d'adaptation (Hattie, 2017). Cela vient souligner l'impact auprès de cette clientèle que pourrait avoir l'amélioration des connaissances et des ressources des enseignants en lien avec la douance.

Les résultats de la présente étude montrent aussi que l'utilisation de modalités d'apprentissage variées, intéressantes et créatives serait en lien avec un plus faible taux d'inattention et de comportements hyperactifs de la part des élèves de l'échantillon. Ces résultats vont dans le même sens que la méta-analyse menée par Gwernan-Jones et al. (2016) où les adaptations faites en classe permettent aussi de réduire ces symptômes liés

au TDAH. Ici, tout comme dans l'étude s'intéressant à des élèves non nécessairement identifiés comme doués, des modalités d'apprentissage de qualité, en lien avec les intérêts des élèves, diversifiées, qui demandent du matériel varié et pour lesquelles les objectifs d'apprentissage sont clairs, peuvent venir stimuler l'ensemble des élèves. En ce qui concerne les élèves doués, ils sont reconnus comme ayant un grand besoin de stimulation et de défis scolaires (Guénolé et al., 2015; Little, 2018; Siegle, 2018). Ces différentes façons d'apprendre viendraient diminuer la manifestation de symptômes liés au TDAH (hyperactivité, inattention, impulsivité) qui peuvent être causés par l'ennui (Little, 2018) et donc augmenter leur concentration ainsi que leur écoute en classe. Puisque la manifestation de symptômes de TDAH est reconnue comme susceptible d'avoir un impact négatif sur la réussite des élèves (Hattie, 2017), il s'agit d'adaptations pertinentes à utiliser en classe, particulièrement auprès des élèves doués, comme en témoignent les résultats.

La qualité des rétroactions

En regard de la qualité des rétroactions offertes par l'enseignant, les résultats montrent qu'un accompagnement individuel et des échanges avec l'élève doué lors des activités d'apprentissages seraient liés à un plus faible niveau d'anxiété vécu par ces élèves. Ces résultats rejoignent ceux d'autres études (Borkowski et al. 1988; Peterson et Portier, 2012), effectuées auprès d'élèves non identifiés comme doués, qui montrent qu'un suivi individualisé de la part de l'enseignant par des rétroactions fréquentes sur les apprentissages et les tâches scolaires permettraient de rassurer les élèves sur leur démarche et sur la progression de leurs apprentissages, mais aussi sur leur capacité à s'améliorer.

Les élèves doués ont souvent le désir d'apprendre de nouvelles choses, plus complexes (Kanevsky, 2011), et de réussir à l'école (McRae, 2002; Moon et Hall, 1998), mais certains sont souvent anxieux (Guénolé et al., 2015). Un accompagnement individuel pourrait donc faire en sorte de les rassurer dans leurs démarches et sentir qu'ils progressent davantage. L'aide individuelle ainsi que le renforcement permettraient aux élèves d'être moins nerveux, inquiets ou tendus au moment des examens, mais aussi lors de toute autre activité scolaire où ils souhaitent avoir du succès. La diminution de l'anxiété étant d'ailleurs reconnue comme ayant le potentiel d'accélérer la réussite des élèves en général (Hattie, 2017), il est pertinent que les enseignants sachent que les rétroactions peuvent être aidantes et soutenantes pour les apprentissages des élèves doués.

Les résultats soulignent aussi le fait que les rétroactions faites en classe seraient liées à un plus faible taux de comportements dits atypiques ou étranges parfois présents chez les enfants. En effet, il y aurait moins de tics (p. ex. tirer ses cheveux, ongles ou vêtements) et de propos incohérents ou confus qui ne sont pas en lien avec ce que l'enseignant est en train d'aborder pendant son enseignement. Les élèves seraient, à l'inverse, plus concentrés et participatifs en classe lorsque de l'accompagnement individuel est proposé à l'aide d'indices dans les tâches et les apprentissages (étayage), qu'il y a des échanges entre l'enseignant et l'élève pour faciliter leurs démarches ou qu'il y a un suivi personnalisé par l'enseignant et une stimulation métacognitive des élèves les amenant à aller plus loin dans leurs réflexions. Cela serait des moyens d'amener les élèves doués à être davantage stimulés ou concentrés sur leurs apprentissages et donc davantage

en contact avec ce qui se passe autour d'eux. L'hypothèse serait donc que le fait d'être engagé et concentré dans les apprentissages par le biais d'un accompagnement individuel pourrait également venir guider ou structurer la pensée des élèves, ce qui viendrait diminuer la probabilité d'apparition de ce type de pensées ou de comportements chez les élèves doués.

Finalement, selon les résultats, cet accompagnement individualisé de l'enseignant pendant les tâches scolaires serait aussi lié à moins d'inattention et de comportements hyperactifs chez les élèves doués. Il est reconnu dans les écrits que ces comportements peuvent souvent être observés chez les élèves doués parce qu'ils s'ennuient en classe (Guénolé et al., 2015; Little, 2018). Un suivi plus personnalisé où l'enseignant prend le temps d'échanger avec l'élève et d'approfondir sa réflexion pourrait s'avérer plus stimulant pour les élèves doués, qui pourraient apprendre davantage lors de ces moments. Selon Hattie (2017), pour tous types d'élèves, doués ou non, toutes les stratégies liées au concept de rétroaction (discussions en classe, rétroactions, donner de l'information additionnelle et questionner les élèves) peuvent faciliter la réussite, que ce soit de façon modérée ou élevée. Les résultats montrent que ce serait également le cas chez les élèves doués, que ce soit pour la diminution de l'anxiété, la diminution des comportements plus confus ou étranges, ou encore pour la diminution des symptômes liés au TDAH présents chez les élèves.

Le modelage langagier

Finalement, les résultats de la présente étude montrent qu'une stimulation suffisante et efficace, où l'enseignant favorise le développement du langage des élèves en leur posant des questions, en utilisant un langage varié et en leur enseignant de nouveaux mots, serait liée à un plus faible taux d'anxiété présent chez les élèves de l'échantillon. Étant donné que cette variable liée aux interactions en classe vise davantage le développement du langage (Pianta et al., 2008), les études s'étant intéressées à l'utilisation du modelage langagier par les enseignants rapportent majoritairement comme effet des améliorations sur le plan de la performance scolaire pour les élèves en général (Curby et Chavez, 2013; Hindman, 2013; Keys et al., 2013; Mashburn et al., 2008; Sonnenschein et al., 2013). Il est toutefois possible de croire qu'un enseignant qui s'exprime clairement, élabore sa pensée, utilise des mots variés et nouveaux, pose des questions aux élèves et entretient des conversations fréquentes avec eux viendrait rassurer les élèves et diminuer leurs inquiétudes face aux tâches scolaires. De plus, les élèves doués correspondant à un profil plus homogène ayant souvent un désir de réussir à l'école et d'apprendre de nouvelles choses pourraient voir leur anxiété diminuer, car ils se sentent stimulés lorsque l'enseignant leur apprend de nouveaux mots et qu'il leur pose des questions exigeant des réponses plus élaborées de leur part. Cela pourrait venir augmenter leur confiance en leurs habiletés, mais aussi leur confiance envers l'école et sa capacité à leur apprendre de nouvelles choses. Il est donc important que les enseignants soient à l'affût de l'influence que la stimulation du langage peut avoir auprès des élèves puisqu'il s'agit d'éléments

pertinents à utiliser au quotidien en classe ordinaire étant donné ces effets positifs sur la réussite scolaire reconnus dans les écrits pour les autres élèves également.

À la lumière des résultats obtenus pour la présente étude, il est possible d'affirmer que les élèves doués possèdent certaines caractéristiques qui leur sont particulières sur les plans scolaires, socio-émotionnel et comportemental (Eklund et al., 2015; Francis et al., 2016; Sparfeldt et al., 2006). Toutefois, tel que cité par Oliver Revol, pédopsychiatre (2015) : « Les enfants doués ne sont pas tout à fait des enfants comme les autres, mais comme les autres, ce sont des enfants. ». Il est donc cohérent que certains des résultats obtenus soient similaires à ceux d'études ayant été effectuées auprès d'élèves non identifiés comme doués. Aussi, bien qu'ils aient des caractéristiques communes, les élèves doués peuvent avoir des profils de douance différents, signifiant que le fonctionnement est différent d'un enfant à l'autre. De plus, il ne faut pas perdre de vue que le concept d'interactions en classe englobe, d'une part, comment l'enseignant peut avoir une influence sur les élèves qui s'y trouvent, mais que les élèves viennent, d'autre part, influencer les comportements que les enseignants adopteront. En effet, il est rapporté dans les écrits que certaines caractéristiques des élèves (sexe, tempérament, difficultés comportementales) peuvent avoir un impact sur le stress et les attitudes de l'enseignant ainsi que sur la relation enseignant-élève par le fait même (Saft et Pianta, 2001; Ewing et Taylor, 2009; Rudasill, 2011; Plouffe et al., 2019).

Dans un contexte de douance, les enseignants pourraient entretenir des attitudes négatives envers les enfants doués dus aux différents mythes et stéréotypes qui entourent le phénomène (élitisme, attitude hautaine du « je sais tout », comportements perturbateurs) (Baudson et Preckel, 2013; Preckel et al., 2015). Les enseignants pourraient être perturbés car les élèves doués ont des comportements dérangeants dus au fait qu'ils s'ennuient en classe ou ils donnent l'impression de déjà tout savoir et que, selon lui, les autres élèves pourraient se sentir dévalorisés si des adaptations sont mises en place pour un élève en particulier (Troxclair, 2013; Preckel et al., 2015; Little, 2018). Ces biais cognitifs pourraient aussi faire en sorte que l'enseignant ait des attentes plus élevées envers ses élèves en ce qui a trait à leur réussite scolaire et à leurs comportements en classe (Preckel et al., 2015). Ainsi cela viendrait influencer les interactions qui auront lieu en classe entre l'enseignant et les élèves. Il est donc possible de croire qu'il s'agit d'un élément qui a pu teinter les résultats qui ont été obtenus dans le cadre de la présente étude.

En fonction de l'analyse des liens significatifs observés dans l'étude, le fonctionnement adaptatif des élèves doués semble être influencé positivement ou négativement par la qualité de certaines interactions enseignants-élèves et élèves-élèves, au niveau de la relation, de l'environnement ou de la pédagogie, telles que définies par Pianta et al. (2008). Il est intéressant de considérer l'ensemble des éléments discutés plus haut comme étant pertinents à retenir dans le soutien qui peut être apporté à ces élèves en classe au profit de leur fonctionnement adaptatif. En effet, les résultats obtenus montrent plus précisément qu'un soutien émotionnel offert de façon individualisée serait aidant

pour ces élèves. Un climat de classe négatif pourrait les amener à s'exprimer davantage pour défendre d'autres élèves en raison de leur hypersensibilité envers ce que leurs pairs vivent. La façon de gérer les comportements aurait aussi une influence, les amenant à possiblement se sentir brimés dans l'expression de leurs capacités à prendre des décisions. L'utilisation de différentes modalités d'apprentissage aurait une importance, permettant aux élèves doués d'être plus stimulés et intéressés à l'école et donc d'être moins agités. La qualité des rétroactions qui sont offertes permettrait de rassurer les élèves doués dans leurs démarches ainsi que de les stimuler davantage pour qu'ils soient davantage centrés sur la tâche à accomplir. Finalement, l'utilisation du modelage langagier comme méthode pédagogique viendrait aussi diminuer l'anxiété des élèves doués en classe. La qualité de ces interactions en particulier a une influence sur le fonctionnement adaptatif des élèves doués. Ces éléments pourraient donc être la cible d'interventions des enseignants pour aider et soutenir l'adaptation de ces élèves à l'école.

Limites de l'étude

La présente étude comporte certaines limites dont la taille de l'échantillon qui ne comporte que 23 élèves, ce qui permet de faire des analyses de type exploratoire seulement. Les résultats obtenus ne sont pas généralisables malgré le fait que l'échantillon nous ait permis d'établir plusieurs liens significatifs entre les interactions en classe et le fonctionnement adaptatif des élèves. Aussi, l'échantillon contient des données extrêmes. La présence de ces données compromettant la symétrie des distributions pourrait biaiser

certains résultats, limitant ainsi la portée des inférences statistiques. De plus, ces participants sont issus d'un seul centre de service scolaire, ce qui n'est pas représentatif de l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Il est également à considérer que quatre des participants étaient en classe spéciale pour élèves doués et non en classe ordinaire et que les résultats obtenus n'ont pas été différenciés selon ce critère. Les résultats obtenus ne permettent donc pas d'affirmer si la qualité des interactions est plus élevée en classe spéciale ou ordinaire. Il y a également un biais de participation puisque la méthode d'échantillonnage était non-aléatoire. Les participants, élèves et enseignants, étaient invités à participer au projet de recherche sur une base volontaire. Pour les enseignants, cela peut signifier qu'ils avaient confiance en leurs habiletés et se souciaient de la réussite des élèves et il est donc plus probable que la qualité des interactions dans leurs classes soit plus élevée. Il risque aussi d'y avoir de la désirabilité sociale, autant de la part des enseignants que des élèves, puisqu'ils sont conscients des enregistrements vidéo en cours. Ils auront donc peut-être tendance à agir différemment, d'une façon plus positive, dans le but d'atteindre ce qu'ils croient être les exigences des observateurs (Sattler et Hoge, 2006). Aussi, en lien avec les instruments de mesure utilisés, le CLASS étant un outil d'observation, cela permet d'assurer une certaine objectivité quant à la qualité des interactions en classe. Toutefois, il ne prend pas en considération la perception des personnes observées, ce qui donnerait davantage d'information sur le vécu des élèves doués en classe.

Conclusion

Cette étude s'intéresse au lien entre la qualité des interactions vécues en classe et le fonctionnement adaptatif chez un échantillon d'élèves doués, au Québec. Les résultats mettent de l'avant des pistes prometteuses quant à l'influence que les interactions en classe et l'environnement éducatif peuvent avoir sur les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation des élèves doués. Cela a aussi permis de rendre compte de la pertinence de la différenciation pédagogique pour ces élèves pour lesquels les besoins à l'école apparaissent parfois être différents de ceux des autres élèves sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan socio-émotionnel et comportemental. Plus précisément, l'étude nous informe sur les liens entre la qualité des interactions en classe (enseignant-élève et élève-élève) et le fonctionnement adaptatif des élèves doués et permet de dégager des pistes d'intervention à mettre en place avec les enseignants. L'étude a permis de montrer des liens significatifs entre la qualité de ces interactions et le fonctionnement adaptatif des élèves doués grâce à l'outil utilisé qui mesure les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives également. Des interventions sur la qualité du soutien émotionnel offert, le climat de classe, les techniques de gestion des comportements, l'utilisation de différentes modalités d'apprentissage, les rétroactions faites aux élèves et d'autres méthodes pédagogiques comme le modelage langagier seraient susceptibles d'influencer le fonctionnement adaptatif des élèves doués de façon significative, ce qui permettrait une meilleure prise en charge de ces enfants en classe.

Des études futures sont toutefois nécessaires afin de bien exposer comment l'environnement de classe et les interactions qui s'y retrouvent peuvent venir influencer le fonctionnement adaptatif des élèves doués en classe, de façon plus qualitative. Avec les résultats obtenus, il est tout de même possible de constater l'écart qui semble parfois présent entre ce qui est imposé dans les programmes scolaires québécois et les besoins des élèves doués se retrouvant en classes ordinaires sur le plan social, émotionnel et scolaire. Ces élèves, bien qu'ils soient semblables à leurs pairs quant à l'impact que certains aspects de leur environnement de classe peut avoir sur eux, sont aussi différents sur plusieurs plans. Il faut toutefois considérer dans l'équation, le manque de connaissances et de ressources des enseignants par rapport au sujet de la douance qui vient diminuer la possibilité de mettre en place des adaptations en classe, au quotidien, pour ces élèves. De plus, leur fonctionnement souvent différent d'un élève à l'autre, dû à leur profil de douance est également à considérer. Avec le développement des connaissances dans le domaine qui permettront d'investiguer davantage les besoins des élèves doués à l'école, il est de plus en plus possible de croire qu'il pourrait y avoir des changements dans un futur proche quant au parcours scolaire des élèves doués. La société serait gagnante d'investir du temps et des ressources pour ces élèves qui ont le potentiel de devenir des chercheurs et qui peuvent avoir une grande contribution dans l'avancement des connaissances.

Références bibliographiques

- Bajard, T. (2009). *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*. Ottawa : fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. <http://www.ctf-fce.ca/Pages/fr/>
- Bandel, E., Aikens, N., Vogel, C.A., Boller, K. et Murphy, L. (2014). *Observed quality and psychometric properties of the CLASS-T in the Early Head Start Family and Child Experiences Survey. OPRE Technical Brief 2014-34*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S.
- Baudson, T.G. et Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach, *School Psychology Quarterly*, 28(1), p.37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Bélanger, M. (2019). *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*. Midi trente éditions.
- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33, 219–334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Blaya, C. et Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école: un tour d'horizon international*. Communication présentée lors de la Journée conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke, Québec, Canada.
- Borkowski, J. G., Weyhing, R. S. et Carr, M. (1988). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80, 46-53. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.46>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. et Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, 467–488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>

- Cengel, M. et Turkoglu, A. (2016). Analysis through hidden curriculum of peer relations in two different classes with positive and negative classroom climates. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(6), 1893-1919. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2019). *École primaire Marguerite-Bourgeoys: Douance*. <https://epmb.ecoleouestmtl.com/douance/>
- Committee on School Health. (2004). School-based mental health services. *Pediatrics*, 113, 1839-1845. <https://doi.org/10.1542/peds.113.6.1839>
- Corso, R. M. (2007). Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today*, 30(3), 51-56. <https://doi.org/10.4219/gct-2007-42>
- Curby, T. W. et Chavez, C. (2013). Examining CLASS dimensions as predictors of pre-k children's development of language, literacy, and mathematics. *NHSA Dialog*, 16, 1-17.
- Desbiens, N. (2008). *Les troubles du comportement chez les enfants de 5 à 12 ans. Évaluation et intervention*. Formation Porte-Voix. Document inédit, Université de Montréal.
- Dobbs-Oates, J., Kaderavek, J. N., Guo, Y. et Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 420-429. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.003>
- Dominguez, X., Vitiello, V. E., Maier, M. F. et Greenfield, D. B. (2010). A longitudinal examination of young children's learning behavior: Child-level and classroom-level predictors of change throughout the preschool year. *School Psychology Review*, 39(1), 29-47.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., Murphy, B.C., Losoya, S.H. et Gurthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72, 1112–1134. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00337>
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K. et Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197-211. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>

- Ewing, A. R. et Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 92–105.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Francis, R., Hawes, D. J. et Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents. *Exceptional Children*, 82(3), 279–302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- Gagné, F. (1986). *Douance, talent et accélération du préscolaire à l'université*. Centre éducatif et culturel.
- Gagné, F. (2005a). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model, Dans Sternberg, R.J. et Davidson, J.E. (dir), *Conceptions of giftedness* (2e ed.). Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2005b). Les jeunes doués et talentueux: comment les identifier, *Psychologie Québec*, 28-31.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practice model. *Asia Pacific Education Review*, 16, 281-295. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes.
- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., BaleYTE, J-M., Montlahuc, C., Fournaret, P. et Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed Research International*, 1, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2013/540153>
- Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fournaret, P., Revol, O. et BaleYTE, J-M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Association with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Pediatric Neurology*, 19, 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Gwernan-Jones, R., Moore, D.A., Cooper, P., Russell, A.E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. et Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: The influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 83-100. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. et Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. University of Virginia.
- Hattie, J. (2017). *Visible Learning: 250+ Influences on student achievement*. Visible Learning. https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf
- Heyder, A., Bergold, S. et Steinmay, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates psychology learning and teaching. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27–44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Hindman, A. H. (2013). Mathematics instruction in Head Start: Nature, extent, and contributions to children's learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(5), 230–240. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.04.003>
- Homsy, M. et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Institut du Québec.
- Hughes, J. N., et Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001>
- IBM Corporation. (2015). Logiciel IBM SPSS Statistics, version 23. Auteurs.
- Jacquard, A. (1986). La « douance » contre l'existence, *Vie Pédagogique*, 44, 19-20.
- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Les Presses de l'Université Laval.
- Kanevsky, L. S. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279–299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>
- Kendall J., D. Hatton, A. Beckett et Leo, M. (2003). Children's Accounts of Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder. *Advances in Nursing Science*, 26, 114–130. <https://doi.org/10.1097/00012272-200304000-00004>
- Keys, T. D., Farkas, G., Burchinal, M. R., Duncan, G. J., Vandell, D. L., Li, W., Ruzek, E. A. et Howes, C. (2013). Preschool center quality and school readiness: Quality effects and variation by demographic and child characteristics. *Child Development*, 84, 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/cdev.12048>

- Landis, R. N. et Reschly, A. L. (2013). Re-examining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36, 220–249. <https://doi.org/10.1177/0162353213480864>
- Little, C. A. (2018). Teaching strategies to support the education of the gifted learners. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nipcon (dir.). *APA Handbook of giftedness and talent*. (p.371-385). American Psychological Association.
- MacNamara, D. (2017). *Jouer, grandir, s'épanouir*. Éditions au carré.
- Main, S. et Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? Pre-service: Teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et Burchinal, M. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T. et Pianta, R.C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child development*, 80(3), 686-702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- Massé, L. (2000). Gifted education in Quebec: A short past, a few appearances, and almost no future! *AGATE (Journal of the Gifted and Talented Education Council of the Alberta Teachers' Association)*, 14(2), 60–71.
- Massé, L., Baudry, C., Verret, C., Couture, C., Tardif, S., Touzin, C. et Bégin, J-Y. (2016-2019). 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. Projet de recherche financé par le FRQSC, Actions concertées : programme sur la persévérance et la réussite scolaire.
- Matthew, M. S. et McBee, M. T. (2007). School factors and the underachievement of gifted students in a talent search summer program. *Gifted Child Quarterly*, 51, 167-181. <https://doi.org/10.1177/0016986207299473>

- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M. et Roberts, R.D. (2018). Emotional intelligence and giftedness. Dans S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (Dir.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp.585-600). American Psychological Association.
- McGee, C. D. et Hughes, C. E. (2011). Identifying and supporting young gifted learners. *YC Young Children*, 66(4), 100-105.
- McGoey, K., L. Schneider, D., M. Rezzetano, K., Prodan, T. et Tankersley, M. (2010). Classwide intervention to manage disruptive behavior in the kindergarten classroom, *Journal of Applied School Psychology*, 26(3), 247-261.<https://doi.org/10.1080/15377903.2010.495916>
- McRae, C. (2002). Addressing the social and emotional needs of gifted adolescents: Implications for counsellors. *Alberta Counsellor*, 27 (1), 16-21.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- Missett, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. et Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high-quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24 (1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- Moiduddin, E., Aikens, N. Tarullo, L., West, J. et Xue, Y. (2012). *Child Outcomes and Classroom Quality in FACES 2009. OPRE Report 2013-37a*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Moon, S. M. et Hall, A. S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 59-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1998.tb01063.x>

- Nadeau, M.-F., Massé, L., Gaudreau, N. et Lessard, A. (2018, février). *Portrait global des attitudes et des pratiques des personnes inscrites en formation initiale en enseignement à l'égard de l'éducation inclusive et des élèves présentant des difficultés comportementales. Rapport global.* Université de Sherbrooke, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire. https://www1.sites.fse.ulaval.ca/fichiers/site_recherche_ng_pfe/documents/1-Rapport_global.pdf
- Peterson, S. S. et Portier, C. (2012). Grade one peer and teacher feedback on student writing, *Education 3-13*, 42(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.670256>
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. et Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System: Manuel K-3.* Paul H. Brookes Publishing Co.
- Plouffe, T., Couture, C. Massé, L., Bégin, J-Y. et Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental : liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant élève, *Revue de psychoéducation*, 48(1), 177-199. <https://doi.org/10.7202/1060011ar>
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Brock, L. L. et Nathanson, L. (2009). Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade. *The Elementary School Journal*, 110(2), 142-162. <https://doi.org/10.1086/605470>
- Poulou, M. (2005). The prevention of emotional and behavioural difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/02667360500035181>
- Preckel, F., Baudson, T. G., Krolak-Schwerdt, S. et Glock, S. (2015). Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children, *American Educational Research Journal*, 52(6), p.1160-1184. <https://doi.org/10.3102/0002831215596413>
- Quinchon, D. (2012). *Dossier de l'académie de Nice pour la scolarisation des élèves intellectuellement précoces.* Académie de Nice.
- Reis, S. M., Neu, T. W. et McGuire, J. M. (1995). *Talent in two places: Case studies of high ability students with learning disabilities who have achieved.* The National Research Center on the Gifted and Talented.

- 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 Delcourt, A. B. (2018). Gifted behaviors versus gifted individuals. Dans Callahan, C.M. (dir.), *Fundamentals of gifted education considering multiple perspective* (p.42-54). Routledge.
- Revol, O., Poulin, R. et Perrodin, D. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*. Éditions Tom Pousse.
- Reynolds, C.R. et Kamphaus, R. W. (2015). *The Clinicians Guide to the Behavior Assessment System for Children*. Guilford Press.
- Rimm, S.B. (1995). *Why bright kids get poor grades and what you can do about it*. Crown Publications.
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice, *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Royer, É. (2010). *L'amélioration de la formation des enseignants est déterminante*. Le Monde.
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. et Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development, *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher-child interactions, and teacher-child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade, *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 147–156. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.07.002>
- Saft, E. W. et Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16, 125–141. <https://doi.org/10.1521/scpq.16.2.125.18698>
- Sattler, J. M. et Hoge, R. D. (2006). *Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations* (5e éd.). Auteur.

- Shechtman, Z. et Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Siegle, D. (2018). Understanding underachievement. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practice*, (2e édition, p.285-297). Springer.
- Simoes Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L. et Vaivre-Douret, L. (2001). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, 1, 27-44. <https://doi.org/10.4074/S0013754510001047>
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. Dans I. S. Pfeiffer (Dir.) *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2^e éd.) (pp. 183-207). Springer.
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study, *Frontiers in psychology*, 9, article 1359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>
- Sonnenschein, S., Thompson, J. A., Metzger, S. R. et Baker, L. (2013). The relation between preschool teachers' language and gains in low income English language learners' and English speakers' vocabulary, early literacy and math skills. *NHSA Dialog: A Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 16, 64-87.
- Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R. et Rost, D. H. (2006). Gifted underachievers as adolescents and young adults: Second part of the "Drama of Gifted Underachievers" *Psychologie*, 20(3), 213–224. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.213>.
- Steffgen, G., Recchia, S. et Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 291–300. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.00>
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35, 58–64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Vallerand, R. J. et Hess, U. (1999). *Méthodes de recherche en psychologie*. Gaétan Morin Éditeur.
- VanTassel-Baska, J. (2000). Curriculum policy development for secondary gifted programs: A prescription for reform coherence. *National Association of Secondary School Principals*, 84(15), 14–29. <https://doi.org/10.1177/019263650008461503>

- Vialle, W., Heaven, P. C. et Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13, 569-586. <https://doi.org/10.1080/13803610701786046>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-III*. Psychological Corporation.
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves doués en classe régulière*. Chenelière Éducation.

Conclusion générale

Pertinence clinique

L'objectif principal de cette étude était d'explorer les liens entre les interactions en classe et le fonctionnement adaptatif chez les élèves doués. Les résultats suggèrent qu'il existe plusieurs liens significatifs entre les interactions en classe et l'adaptation des élèves qui la fréquentent.

En effet, plusieurs dimensions des interactions en classe du CLASS se sont avérées reliées de façon significative avec des variables du fonctionnement adaptatif de l'élève contenues dans le BASC-3. Certains résultats étaient contre-intuitifs, mais pouvaient être expliqués par différentes caractéristiques propres aux enfants doués. Premièrement, parmi les domaines qui étaient reliés, le soutien émotionnel offert par l'enseignant au groupe classe favoriserait le fait que les élèves doués adopteraient plus de comportements de retrait en classe. Cela suggère que ces élèves pourraient peut-être mieux répondre à des marques d'attention et d'interventions plus individualisées plutôt que de tenter de se fondre dans la masse de la classe (Rucinski et al., 2018). À l'inverse, une classe où le climat négatif règne amènerait les élèves à s'exprimer davantage. En ayant en tête les caractéristiques propres aux enfants doués, il est possible de croire que c'est leur hypersensibilité en lien avec le sens de la justice et de l'équité qui les pousseraient à tenter de contrer ce climat négatif pour rétablir, en quelque sorte, les interactions plus négatives vécues entre l'enseignant et les élèves ou encore entre les élèves. Leur hypersensibilité, particulièrement face à ce qu'ils perçoivent comme une injustice pourrait aussi les amener

à défendre leurs pairs (Guénolé et al., 2015; Matthews et al., 2018; Schechtman et Silekter, 2012).

Les résultats montrent également que les enseignants qui adoptent une gestion des comportements plus rigide en classe entraînent une diminution des manifestations de créativité, de prise de décision et d'autonomie chez les élèves doués, allant alors à l'encontre de leurs caractéristiques les décrivant comme intuitifs et comme ayant souvent besoin d'aller à leur propre rythme (Gagné, 2005b; Guénolé et al., 2015; Kanevsky, 2011).

À l'inverse, les résultats montrent aussi que l'utilisation de différentes modalités d'apprentissage favorise leur autonomie, la capacité de prendre des décisions et leur créativité. En effet, une flexibilité dans les modalités leur permettrait d'entamer des projets et de générer plus d'idées originales, ce qui serait plus stimulant pour les enfants doués rejoignant ainsi leurs besoins (Smedsrud, 2018). Dans un même ordre d'idées, le fait d'adopter différentes modalités d'apprentissage en classe contribuerait également à diminuer l'inattention et l'hyperactivité chez ces élèves, car ils seraient davantage intéressés et s'ennuieraient moins en classe (Gwernan Jones et al., 2016).

Les résultats obtenus dans l'étude montrent aussi l'importance que l'enseignant offre des rétroactions fréquentes aux élèves doués, favorisant ainsi la diminution de leur anxiété. Ayant souvent un fort désir d'avoir du succès à l'école (McRae, 2002; Moon et Hall, 1998), cet accompagnement individuel permettrait de les mettre en confiance en les rassurant dans l'avancement de leurs démarches. Cela viendrait aussi diminuer des

manifestations de comportements plus atypiques puisque les élèves doués sont davantage concentrés sur les apprentissages grâce à ces rétroactions qui viendront accrocher leur attention et les motiver davantage dans leurs tâches. De plus, cela vient aussi réduire l'inattention et l'hyperactivité puisque la tâche devient plus stimulante pour eux.

Finalement, les résultats montrent que les enseignants qui utilisent un langage clair, qui posent des questions ouvertes aux élèves pour les amener à s'exprimer et qui expliquent les mots plus complexes viennent, en plus de stimuler le langage des enfants, diminuer leur anxiété. Les élèves doués se sentirraient davantage stimulés cognitivement en classe et auraient le sentiment de bien comprendre les attentes de leur enseignant quant aux explications et aux tâches. Ils y verrraient alors davantage de possibilités d'apprendre de nouvelles choses et de réussir à l'école (Campbell et al., 2000; Eisenberg et al., 2001; Reis et al., 1995; Reis et Hébert, 2007; Rimm, 1995), ce qui répondrait à un besoin des élèves doués et viendrait donc diminuer l'anxiété.

Perspectives pour des recherches futures

La présente étude apporte un éclairage certain dans un domaine jusqu'à maintenant peu exploré par les chercheurs. En effet, peu d'études se sont intéressées au lien entre les interactions en classe et le fonctionnement adaptatif des élèves doués. Cette recherche a permis de démontrer que les élèves doués ont des besoins émotionnels, sociaux et scolaires qui sont différents de ceux rapportés dans les études pour des élèves non doués. Le concept

de douance étant encore relativement méconnu en milieu scolaire, ces résultats permettent de mieux comprendre les particularités de cette clientèle notamment en ce qui concerne leur besoin d'interventions individualisées et leur besoin de stimulation. Cela montre également la pertinence qu'ils aient des services adaptés, au même titre que les élèves ayant des difficultés d'adaptation sur le plan comportemental en milieu scolaire.

Vu le devis quantitatif corrélationnel de la présente étude, il serait intéressant de s'attarder à la facette qualitative du sujet. En effet, plusieurs des résultats ont pu être expliqués en se basant sur les études déjà réalisées auprès d'enfants doués et non doués. Toutefois, la considération de la perception des élèves doués et de leurs enseignants pour les mêmes sujets permettrait de fournir des informations supplémentaires ou de remettre certains résultats en perspective, particulièrement ceux concernant les variables du soutien émotionnel et du climat de classe qui semblaient, au premier regard, contre intuitifs. Il serait pertinent d'entendre le point vue des élèves quant à leur vécu dans une classe ordinaire et comment les enseignants vivent le fait de leur enseigner.

Pour conclure, la diffusion des résultats de la présente étude pourrait permettre aux enseignants de mieux comprendre ce qu'est la douance, mais aussi de comprendre comment les interactions en classe peuvent avoir des impacts sur le fonctionnement adaptatif des élèves. De plus, la plupart des enseignants ne possèdent pas les connaissances quant au phénomène de douance (Heyder et al., 2018). En effet, la formation universitaire québécoise actuelle des futurs enseignants n'offre aucun, sinon

peu, de cours sur la thématique de la douance. Leur formation n'est donc pas en mesure de les préparer aux particularités des élèves doués, entre autres sur le plan pédagogique (Massé, 2000). Il en est de même dans les cours en psychologie, en service social ou en psychoéducation, entre autres en raison du manque de personnel compétent dans le domaine. De plus, la formation continue offerte actuellement sur le sujet aux enseignants du Québec est très limitée (Plunkett et Knonbord, 2011). Il est pertinent que cette étude soit diffusée aux psychoéducateurs pratiquant en milieu scolaire, considérant que ces professionnels de soutien exercent généralement un rôle-conseil auprès des éducateurs spécialisés et des enseignants. Les psychoéducateurs qui prendront connaissance de la présente étude pourront donc être mieux outillés sur les difficultés que les élèves doués peuvent vivre en milieu scolaire et sur comment les interactions enseignant-élève viennent les influencer. Les résultats de cette étude pourraient donc permettre aux professionnels de l'adaptation de transmettre ces connaissances aux enseignants et de les soutenir. Ils pourront miser, entre autres, sur le soutien émotionnel, le climat, la gestion des comportements, les modalités d'apprentissage, la qualité des rétroactions et le modelage langagier comme des éléments qui viennent influencer les capacités adaptatives et les difficultés d'adaptation des élèves doués. Ainsi, les enseignants pourraient donc être davantage sensibilisés aux besoins particuliers de ces élèves et y verraien la pertinence d'adapter certaines tâches ainsi que le rythme ou les modalités d'apprentissage.

Les élèves doués représentent un groupe qui s'écarte de la moyenne. Cela leur demande de s'adapter chaque jour à un milieu scolaire qui n'est pas toujours adapté pour

eux. Les psychoéducateurs en milieu scolaire peuvent réellement jouer un rôle dans l'adaptation de ces élèves afin de leur permettre de vivre des réussites sur le plan scolaire et de développer leur plein potentiel.

Références générales

- Bajard, T. (2009). *La douance en milieu francophone minoritaire au Canada*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. <http://www.ctf-fce.ca/Pages/fr/>
- Bandel, E., Aikens, N., Vogel, C.A., Boller, K. et Murphy, L. (2014). *Observed quality and psychometric properties of the CLASS-T in the Early Head Start Family and Child Experiences Survey. OPRE Technical Brief 2014-34*. Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S.
- Callahan, C. M. (2004). Intelligence and giftedness. Dans R. J. Sternberg (dir.), *Handbook of intelligence* (p. 159–175). Cambridge University Press.
- Cattell, R. (1949). *Culture Free Intelligence Test, Scale 1, Handbook*. Institute of Personality and Ability Testing.
- Delaubier, J-P. (2002). *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-10250>
- Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 58-81. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162795>
- Freiman, V. et Manuel, D. (2015). Encadrement des élèves doués et talentueux en mathématiques : comment développer leur plein potentiel? *Revue de l'Université de Moncton*, 46(1-2), 135-172. <https://doi.org/10.7202/1039035ar>
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16, 281-295. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>
- Gagné, F. (1986). *Douance, talent et accélération du préscolaire à l'université*. Centre éducatif et culturel.
- Gagné, F. (2005b). Les jeunes doués et talentueux: comment les identifier, *Psychologie Québec*, 28-31.
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C. et Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention et Treatment*, 4.

Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., BaleYTE, J.-M., Montlahuc, C., Fourneret, P. et Revol, O. (2013). Behavioral profiles of clinically referred children with intellectual giftedness. *BioMed Research International*, 1, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2013/540153>

Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., BaleYTE, J.-M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Association with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Pediatric Neurology*, 19, 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>

Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Cooper, P., Russell, A. E., Richardson, M., Rogers, M., Thompson-Coon, J., Stein, K., Ford, T. J. et Garside, R. (2016). A systematic review and synthesis of qualitative research: the influence of school context on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 83-100. <http://dx.doi.org/10.1080/13632752.2015.1120055>

Hamre, B.K. et Pianta, R.C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Dans R.C. Pianta, M.J. Cox et K.L. Snow (dir.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp.49-83). Brookes Publishing Co.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Mashburn, A. J. et Downer, J. T. (2007). *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U.S. early childhood and elementary classrooms*. University of Virginia.

Heyder, A., Bergold, S. et Steinmay, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates psychology learning and teaching. *Psychology Learning & Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>

Kanevsky, L. S. (2011). Deferential differentiation: What types of differentiation do students want? *Gifted Child Quarterly*, 55(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0016986211422098>

Kanevsky, L. S. et Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: Policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229-271.

Kendall J. D., Hatton, A., Beckett, et Leo, M. (2003). Children's accounts of attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Advances in Nursing Science*, 26, 114-130. <https://doi.org/10.1097/0012272-200304000-00004>

- Lignier, W. (2010). L'intelligence investie par les familles. *Le diagnostic de « précocité intellectuelle », entre dispositions éducatives et perspectives scolaires*, 79(3), 97-119.
- Massé, L., Baudry, C., Verret, C., Couture, C., Tardif, S., Touzin, C. et Bégin, J-Y. (2016-2019). 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. Projet de recherche financé par le FRQSC, Actions concertées : programme sur la persévérance et la réussite scolaire.
- Matthews, G., Lin, J., Zeidner, M. et Roberts, R. D. (2018). Emotional intelligence and giftedness. Dans S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (Dir.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp.585-600). American Psychological Association.
- McRae, C. (2002). Addressing the social and emotional needs of gifted adolescents: Implications for counsellors. *Alberta Counsellor*, 27(1), 16-21.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec.
- Moon, S.M. et Hall, A.S. (1998). Family therapy with intellectually and creatively gifted children. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24 (1), 59-80. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1998.tb01063.x>
- Morrison, F.J. et Connor, C.M. (2002). Understanding schooling effects on early literacy: A working research strategy. *Journal of School Psychology*, 40(6), 493-500.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Alcan.
- Pianta, R.C. (2006). Teacher-child relationships and early literacy. Dans D.Dickson et S. Newman (dir.), *Handbook of early literacy research*, (Vol. 2, pp.149-162). The Guildford Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

- Rucinski, C. L., Brown, J. L. et Downer, J. T. (2018). Teacher-child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development, *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Rutter, M. et Maughan, B. (2002). School effectiveness findings, 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451-475.
- Shechtman, Z. et Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to non gifted peers. *Roepers Review: A Journal on Gifted Education*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Smedsrud, J. (2018). Mathematically gifted accelerated students participating in an ability group: A qualitative interview study, *Frontiers in psychology*, 9, article 1359. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01359>.
- Steffgen, G., Recchia, S. et Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 291–300. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.00>.
- Sternberg, R. J. (2010). WISC: A new model for school psychology. *School Psychology International*, 31, 599–616. <https://doi.org/10.1177/0143034310386534>
- Terrassier, J-C. (2002). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (5e ed.). IESF.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Webb, J., Amend, E., Beljan, P., Webb, N., Kuzujanakis, M., Olenchak, R., et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders* (2e éd.). Great Potential Press.
- Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children-III*. Psychological Corporation.
- Winebrenner, S. (2008). *Enseigner aux élèves doués en classe régulière*. Chenelière Éducation.