

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

ANDRE LACHAPELLE

ETUDE EXPLORATOIRE

DE CERTAINS INSTRUMENTS UTILISES

POUR LE DEPISTAGE DES ELEVES

DOUES OU TALENTUEUX

MAI 1987

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.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier – Douance, talent et identification	6
Contexte théorique et expérimental	8
Attentes ou hypothèses	30
Chapitre II – Description de l'expérience	33
Chapitre III – Présentation et analyse des résultats	43
Méthode d'analyse	44
Résultats	45
Interprétation des résultats	56
Discussion et conclusion	62
Annexe A – Figures des modèles	73

Table des matières
(suite)

Annexe B - Tests et questionnaires administrés et non disponibles auprès des éditeurs	79
Annexe C - Résultats individuels	95
Remerciements	105
Références	106

Sommaire

La société actuelle porte un intérêt soutenu vers la performance. Le phénomène de la douance prend alors une place plus importante dans le système scolaire. Plusieurs recherches tentent de circonscrire ce phénomène sous tous ses angles. Ceci, dans le but de permettre, entre autre, aux élèves doués ou talentueux d'avoir accès à un service éducatif de qualité.

Les fondements de ce service sont élaborés à partir des définitions accordées à la douance et au talent. Ce sont ces mêmes définitions qui orientent le choix des instruments. Mais les récentes recherches nous permettent de considérer un nouveau champ de définitions plus vastes, complexes et même réalistes.

Cette recherche a pour but d'analyser certains instruments répertoriés et utilisés dans le système scolaire pour le dépistage des élèves doués. Mais ces instruments (Identification par les enseignants, Identification par les pairs, Mesure du développement intellectuel, Mesure de l'habileté scolaire, Inventaire de la personna-

lité, Résultats scolaires) apparaissent comme favorisant l'émergence des talentueux académiques (Chauvin, 1975; Clark, 1983; Terrassier, 1981). Pourtant ce talent particulier est une manifestation parmi d'autres de la douance (Gagné, 1983). Le milieu scolaire apparaît ainsi restrictif dans son identification des élèves doués.

Notre expérimentation permet de faire un pas de plus pour appuyer ce qui paraît déjà évident en ce qui concerne les talentueux identifiés. Une étude de corrélation met à jour les divers liens qui existent entre les instruments. Ainsi, nous pouvons vérifier la portée du processus de sélection (convergence d'indices (Terrassier, 1981)) appliqué dans le milieu scolaire et reproduit dans cette recherche.

Les corrélations les plus fortes relient les résultats scolaires, l'appréciation des enseignants et la mesure de l'habileté scolaire. Les résultats scolaires et l'appréciation des enseignants présentent un coefficient de corrélation de .8659. Alors que la mesure de l'habileté scolaire établit avec l'appréciation des enseignants et les résultats scolaires des corrélations de .6919 et .6911 respectivement. Par la suite, c'est l'identification par les pairs qui établit les liens les plus significatifs ($p=.000$) en terme de niveau de corrélation avec l'appréciation des enseignants et les résultats scolaires.

Dans l'ensemble, les résultats nous permettent donc de voir que les élèves talentueux académiques sont majoritairement favorisés par le processus de sélection axé sur la convergence d'indices (Terrassier, 1981), les instruments utilisés et les conditions de passation. Tous ces éléments, faisant davantage appel à des habiletés scolaires, permettraient plus facilement à cette catégorie de talentueux d'actualiser leurs capacités comparativement aux autres catégories de doués ou talentueux.

Nous discutons des éléments impliqués dans la sélection des élèves doués ou talentueux et amenons quelques suggestions afin de dépister un plus large éventail de doués ou talentueux.

Introduction

Le système scolaire possède la responsabilité d'assurer à tous les élèves des services éducatifs de qualité permettant à chacun le plein épanouissement de sa personnalité et le respect de ses besoins particuliers (L'Ecole québécoise: énoncé de politique et plan d'action, 1979). L'école québécoise s'était principalement orientée vers le développement de services spéciaux aux élèves ayant un faible potentiel intellectuel. Mais notre société actuelle, avec son désir de performance, accorde plus d'importance à l'excellence. Le phénomène de la douance et du talent prend alors une place significative dans les projets éducatifs.

Afin d'offrir un service adéquat à cette clientèle d'élèves doués, il faut bien connaître leurs besoins et leurs caractéristiques. De même, cette connaissance est nécessaire à l'élaboration de moyens efficaces de dépistage.

Alors, qui sont les doués? Certains semblent se retrouver parmi les personnalités qui ont marqué l'histoire et qui, dans l'ensemble, sont considérées comme des talentueux dans leur domaine respectif.

Certaines anecdotes concernant quelques unes de ces sommités illustrent la difficulté de les identifier: Einstein avait déjà quatre ans lorsqu'il commença à parler et sept lorsqu'il apprit à écrire; Isaac Newton ne réussissait pas bien à l'école; le professeur de musique de Beethoven a déjà dit: "En tant que compositeur, il ne vaut rien."; quand Thomas Edison était jeune, ses professeurs ont dit qu'il était trop stupide pour apprendre quoi que ce soit; l'éditeur d'un journal a licencié Walt Disney parce qu'il n'avait pas de bonnes idées; Léon Tolstoi a abandonné le collège; Louis Pasteur était considéré comme un étudiant médiocre en chimie lorsqu'il était au "Royal College".

Bien entendu, ces exemples ne sont pas donnés pour caractériser tous les doués, mais pour nous faire prendre conscience que leur identification n'est pas toujours chose facile et évidente.

Certaines questions s'imposent: Est-ce que les moyens de dépistage répertoriés dans le système scolaire peuvent nous aider adéquatement dans la sélection des élèves doués ou talentueux? Deux ou trois instruments peuvent-ils être suffisants ou faut-il envisager de toujours utiliser un large éventail d'instruments? Quelle sera l'importance que nous accorderons à chacun de ces instruments, et comment les utiliserons-nous?

La présente recherche ne vise pas à répondre à toutes ces questions. Elle sera plutôt de type exploratoire. Nous chercherons davantage à faire la lumière sur la douance, le talent, les instruments utilisés et, principalement, ce qu'ils permettent de dépister avant d'apporter quelques suggestions sur le dépistage.

Au départ, l'étude s'orientait vers le talent scientifique. Mais les rencontres avec des enseignants et diverses lectures (Woodliffe, 1977; Doré, 1983; Gagné, 1983) nous ont amené à envisager la douance dans son ensemble, le talent scientifique étant en quelque sorte, une manifestation parmi d'autres de la douance. Nous verrons que la douance représente un potentiel qui peut s'actualiser à travers une multitude de talents selon divers facteurs influençant la motivation de l'individu (Gagné, 1983).

Alors, est-ce que les instruments utilisés dans le cadre de cette recherche peuvent permettre de dépister une majorité des doués ou talentueux comme le veut le milieu scolaire ou se limitent-ils à un nombre restreint? Voilà le problème de fond: qui sont ces doués ou talentueux dépistés?

Dans le premier chapitre, nous tenterons de définir la douance et le talent et ensuite, de voir comment, à l'aide d'instruments, un dépistage efficace des élèves doués ou talentueux peut être

envisagé.

Au chapitre II, les éléments concernant le choix des sujets, la nature des données recueillies et le déroulement de l'expérience elle-même seront décrits.

Le chapitre III présente les méthodes d'analyse qui furent utilisées ainsi que les résultats obtenus et leur interprétation.

Une conclusion viendra relever les points marquants de la recherche et suggérer d'autres aspects du dépistage qu'il serait intéressant d'explorer.

Chapitre premier

Douance, talent et identification

Le présent chapitre veut mettre en lumière certaines définitions et modèles reliés à la douance, les façons de dépister et d'évaluer les doués plus particulièrement en milieu scolaire. Ceci permettra d'en arriver à certaines attentes avant d'aborder l'expérimentation proprement dite au chapitre suivant.

La douance n'est pas un phénomène auquel nous commençons tout juste à nous intéresser. Platon, déjà à son époque, suggère, dans "La République", une sélection des enfants doués dans toute la population (Chauvin, 1979). Ce qui laisse croire à un nouveau champ d'intérêts, ce sont les récentes recherches qui permettent de mieux définir et explorer ce concept.

L'étude des caractéristiques des élèves doués et de leur dépistage a donné lieu à plusieurs écrits. Certains d'entre eux nous sont apparus dépassés et limités dans leur conception. Le choix des textes et des travaux s'est donc arrêté sur ceux étant les plus souvent cités et qui ont marqué le développement de la recherche dans le domaine de l'intelligence et de la douance aussi bien que dans la sélection des doués ou talentueux. De plus, des rencontres avec une dizaine d'enseignants ont permis de diversifier l'information.

Contexte théorique et expérimental

Principales conceptions de l'intelligence

Nous pouvons aborder la douance en tentant de définir l'intelligence. Mais les définitions des grands auteurs, Binet, Terman, Burt, Wechsler, Piaget, entre autres, démontrent que plusieurs facteurs sont impliqués et interagissent de façon telle qu'il est impossible d'en déterminer le véritable fonctionnement. Nous sommes alors amenés à considérer l'intelligence comme une conceptualisation ou un construit psychologique à facettes multiples.

Sternberg (1985) fait la revue complète des théories dites implicites et explicites de l'intelligence allant de Galton (1883), Cattell (1890), et Spearman (1927), jusqu'à Skinner (1953) et Bruner (1958) en passant par Thorndike (1931), Thurstone (1938), les Gestaltistes et les auteurs à tendance psychométrique. Certains auteurs voient l'intelligence à partir de facteurs, d'autres la représentent comme unique.

Sternberg (1985) en arrive à concevoir l'intelligence comme unique. Selon lui, elle se manifeste selon trois dimensions, le contexte, l'expérience et le fonctionnement interne, à travers lesquelles l'information est traitée.

Gardner (1983), lui, différencie six façons de traiter l'information. En ce sens, il en arrive à distinguer les intelligences musicale, linguistique, logico-mathématique, spatiale, kinesthésique et personnelle. Chaque intelligence possède son propre fonctionnement mais est reliée aux autres intelligences. Chateau (1983) avait posé le problème de l'intelligence ou des intelligences que Gardner reprend d'une certaine façon. Dans ce sens il y a lieu de voir l'intelligence comme unique ou comme multidimensionnelle à la manière des "factoristes".

Quant à Guilford (1967), il présente 120 habiletés intellectuelles distinctes qu'il faut considérer comme différents facteurs (ce modèle plus compliqué à visualiser est présenté à l'annexe A en figure 1). Il n'accepte pas qu'on les regroupe sous une même catégorie. Ces habiletés résultent de ce qu'il appelle les facettes de l'intelligence. On y retrouve les opérations que le cerveau applique aux contenus de l'information pour en arriver à un résultat qui est le produit. Ce processus intervient dans tout domaine d'activités. Il faut retenir qu'il n'y a pas deux individus semblables et que ces habiletés sont exprimées différemment pour chacun.

Les contenus (figuraux, symboliques, sémantiques et comportementales) concernent les façons de percevoir l'information. Les opérations (cognition, mémoire, production divergente, production con-

vergente et jugement) rassemblent les cinq façons de traiter l'information. Les produits sont les six façons de connaître, comprendre ou concevoir l'information. Chacune des façons de combiner les contenus et les opérations se manifeste sous ces six produits: unités, classes, relations, systèmes, transformations et implications.

Piaget (voir Dolle, 1974; Legendre-Bergeron, 1980) considère l'intelligence comme une forme de l'adaptation de l'individu à son milieu. L'autre forme étant l'adaptation-survie assurée par les fonctions de l'organisme biologique. Piaget distingue deux grandes formes successives d'intelligence: l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans) et l'intelligence intériorisée qui correspond à la pensée et qui se subdivise en trois niveaux, préopératoire, opératoire concret et opératoire formel. Divers facteurs du développement entrent en jeu à travers l'évolution de l'individu et l'amènent à former de nouveaux instruments qui lui permettent d'avoir une connaissance de plus en plus précise et vaste de la réalité.

Ces facteurs sont plus spécifiquement la maturation organique et neurophysique, les diverses expériences vécues par l'individu, l'influence de l'environnement physique et de la transmission sociale, et finalement l'équilibration, principal facteur auquel sont subordonnés les précédents.

Le développement de l'individu est donc lié à une adaptation continue du sujet à son milieu qui entraîne une modification progressive (stades de développement) dans l'organisation de ses conduites.

L'étude de tous ces auteurs nous démontre donc que l'intelligence se représente et se manifeste de diverses façons. Il n'existe pas de définition stricte à laquelle se raccrocher. Même si on s'accorde à ne considérer que la théorie de Piaget pourtant très reconnue, il nous apparaît difficile de distinguer, à part les stades consécutifs de développement, toutes les manifestations de l'intelligence étant donné le grand nombre de facteurs pouvant intervenir. Mais Gardner (1983) nous ouvre la voie à cette distinction. Il faut remarquer que c'est à partir de ce cadre flou déjà que nous devons aborder la douance et le talent.

Douance et Talent

Avec ces quelques données, nous pouvons commencer à étudier les définitions de la douance et du talent.

Au début du siècle, Binet (1905), par son travail sur le dépistage et l'évaluation de jeunes déficients mentaux, élabore un test d'intelligence. Terman (1925) le revisera pour l'appliquer à tous les enfants. Ainsi, le quotient intellectuel est devenu un moyen de

dépister entre autres les individus doués ou talentueux. Les résultats obtenus par les individus évalués à l'aide de tests d'habiletés intellectuelles déterminent leur degré d'intelligence. Dans cette foulée du travail de Terman, Stern (1911) avait introduit le concept du quotient intellectuel (Q.I.), sorte de ratio résultant d'une comparaison de l'âge mental d'un sujet par rapport à son âge chronologique. De nos jours, les sujets dont les résultats sont situés entre 115 et 130 sont jugés doués; ceux dont le Q.I. se situe entre 130 et 145 sont considérés comme plus doués; enfin, les individus dont le Q.I. est de 145 et plus, sont des surdoués. Avec ce modèle, un doué se définit donc comme un individu qui performe à un test de Q.I. avec un score de 115 et plus.

L'aspect intellectuel fut longtemps considéré comme seul élément de dépistage des individus doués et même seul élément sur lequel se baser pour définir la douance.

Encore aujourd'hui, les tests de Q.I. sont largement utilisés malgré qu'ils soient un mode d'identification rudimentaire et discriminatoire. Nous n'avons qu'à nous rappeler des procédures judiciaires entreprises aux Etats-Unis à cause de la ségrégation faite entre les jeunes Noirs et les jeunes Blancs; ou des différences hiérarchiques enregistrées entre les enfants provenant de diverses couches de la société à un même test de Q.I.

Ce premier modèle doit donc être utilisé avec beaucoup de précaution.

Un modèle plus différencié pour décrire la douance est celui de Renzulli (1979) (voir Figure 2, Annexe A). Il nous présente la douance comme étant l'interaction de trois dimensions psychologiques. Elle serait fonction d'aptitudes générales dépassant la moyenne, de l'engagement dans la tâche (motivation) et de la créativité; l'implication plus ou moins grande de chacune de ces dimensions influence le degré de douance.

L'interaction de ces dimensions donnerait lieu à certaines performances dans des domaines généraux ou spécifiques où elles sauraient être actualisées.

De façon plus spécifique, les enfants doués ou talentueux sont ceux qui sont capables de faire un lien entre ces trois éléments et de le maintenir pour se lancer dans toute activité.

Ce modèle implique comme ingrédient essentiel la motivation. Mais, ainsi, il délaisse les doués qui ne performant pas à cause d'un manque de motivation. Ce modèle est également restrictif en considérant la créativité comme autre élément essentiel. Pourtant, nous savons bien que certains grands peintres ne peuvent s'exprimer

que dans le réalisme, la reproduction d'objets réels. Il en est de même des grands interprètes musicaux qui ont peu ou pas de talent pour la composition ou l'improvisation.

Le modèle de Cohn (1981) présente trois principaux domaines d'habiletés (intellectuelles, artistiques et sociales) qui sont subdivisés en talents spécifiques. Avec ce modèle, commence la distinction entre douance et talent (voir Figure 3, Annexe A).

Cohn (1981) ne considère pas les divers domaines d'habiletés comme faisant partie de l'ensemble ou du système que constitue chaque individu. Chaque domaine y est vu comme un tout isolé, une partie distincte qui ne s'insère pas dans la dynamique de l'individu qui possède pourtant des habiletés, à divers degrés, dans chacun de ces domaines.

Foster (1981) tente de faire un pas en intégrant les modèles de Renzulli et de Cohn (voir Figure 4, Annexe A). C'est là un effort pour donner un aperçu global des deux approches et du lien entre la douance et le talent, mais encore ici, l'aspect dynamique est laissé de côté.

Dans tous ces modèles n'apparaît pas l'influence dynamique que peuvent avoir les différentes caractéristiques de chaque

individu. Pourtant, plusieurs facteurs interagissent et font de nous des êtres uniques (Guilford, 1967; Piaget, voir Legendre-Bergeron, 1980). Cela doit s'appliquer également à la douance et au talent.

Un modèle qui tente de représenter cette globalité est celui de Gagné (1983) (voir Figure 5, Annexe A). Il considère le phénomène de la douance avec ce qui caractérise chaque individu dans son entier: personnalité, vécu, environnement. Dans son modèle, il représente l'aspect dynamique de ces facteurs qui font que chacun est unique dans ses compétences ou ses performances. Il faut cependant préciser que ce modèle ne s'applique qu'à concevoir la douance par rapport au talent.

Le domaine d'activités où un individu est jugé doué se précise en champ de talents spécifiques grâce à la motivation que manifeste cet individu envers ce champ spécifique. Cette motivation est fonction du vécu de l'individu et de ce qu'il est. C'est un progrès énorme sur les autres modèles.

Contrairement à Renzulli qui considérait la créativité comme essentielle dans l'actualisation de la douance, Gagné l'insère parmi les autres domaines d'habiletés sachant qu'elle peut être un ingrédient majeur dans certains champs d'activités et non dans d'autres.

Autre fait à noter, Gagné reprend les domaines généraux d'habiletés pour qu'ils soient plus diversifiés et explicites. Il considère également que ces domaines d'habiletés prennent place à divers degrés dans chaque individu. Alors que Cohn séparait plus distinctement ses domaines d'habiletés.

Nos rencontres avec les enseignants ont permis de recevoir des informations qui venaient appuyer le modèle de Gagné. Selon eux, la douance d'un individu peut s'exprimer d'une multitude de façons selon la motivation de l'individu. Ils considèrent donc la douance dans son ensemble. Selon certains enseignants, il existe deux groupes principaux et distincts de doués que Wallach et Kogan (1971) et Chauvin (1979) ont déjà identifiés: ceux que l'on qualifie de "rigoureux" dans leur démarche intellectuelle et d'autres étiquetés de "brouillons". Un troisième groupement vient compléter cette classification. Il s'agit des individus possédant les caractéristiques des deux groupes précédents. Ils seraient les plus doués devant les "brouillons" et les "rigoureux" respectivement.

Brièvement, les "rigoureux" sont considérés comme très concrets et réalistes alors que les "brouillons" sont plutôt perçus comme créatifs. Il est intéressant de noter que la majorité des enseignants ont affirmé que ces façons d'être, d'interagir avec l'environnement s'appliqueraient à tous les domaines d'activité hu-

maine.

Plusieurs enseignants ont de plus précisé, et cela vient corroborer les présents propos, que les doués représentent tout un éventail d'individus qu'il est très difficile de décrire de façon concise. Trop de points peuvent les différencier. Un des moyens les plus efficaces de les identifier serait de les cotoyer assidûment pour percevoir les talents qu'ils peuvent laisser dormir en eux ou qu'ils peuvent exprimer de façon discrète.

Le modèle de Gagné (1983) mentionné plus haut est donc, à cause de sa globalité, le modèle sur lequel nous nous appuyons pour définir la douance et le talent.

La douance serait une "compétence nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habiletés". La douance représente donc un potentiel qui peut être actualisé ou non en talent(s), talent qui serait une "performance (compétence actualisée) nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs champs d'activité humaine". Ceci nous porte à conclure qu'un talentueux est nécessairement doué alors que le contraire n'est pas toujours vrai puisque le potentiel peut s'actualiser ou pas pour toutes sortes de raisons (Gagné, 1983).

Ces définitions de la douance et du talent sont très vastes et ne nous donnent pas de points précis sur lesquels s'appuyer pour le dépistage des élèves doués ou talentueux. Dans la prochaine section "Identification" nous verrons comment peut se définir opératoirement la douance et le talent, c'est-à-dire comment ils peuvent se manifester à travers un processus d'identification.

La littérature présente quantité de listes de caractéristiques (Martinson, 1974; Doré, 1983) appartenant aux élèves doués ou selon leur domaine d'habileté (cognitive, créatrice, sensori-motrice, socio-affective, ...). Ces listes sont statiques et ne prennent pas vraiment en considération toutes les différences individuelles.

D'ailleurs Woodliffe (1977) affirme qu'il n'y a pas d'enfant doué typique puisque des talents particuliers et des environnements différents produisent divers types de personnalité. Cependant Woodliffe (1977) reconnaît que certaines caractéristiques peuvent parfois être identifiées chez les doués par les observations et les évaluations.

En considérant les facteurs du développement énumérés par Piaget (voir Dolle, 1974), on peut voir que l'intelligence se manifeste de façon particulière pour chacun puisqu'elle est fonction de ce qui caractérise l'individu dans son ensemble.

D'ailleurs, il faut remarquer que Piaget ne fait pas de distinction entre les types de talents. Il a une vision plus globale du phénomène.

Il est donc important de noter qu'il existe diverses façons d'interagir avec son environnement, selon plusieurs facteurs psychologiques, intellectuels et sociaux. Il existe différentes façons de traiter l'information, et aussi, différentes manières de s'exprimer en rapport à ce qu'on est. Tout ceci fait en sorte qu'il est difficile de saisir concrètement le talent et la douance. Il faut considérer plusieurs facteurs que les tests ne peuvent pas tous mesurer.

En somme, nous devons souligner que le talent est l'expression de la douance. C'est donc dire qu'un talent particulier dans un champ d'activités sous-tend un potentiel d'aptitudes générales toutes présentes pour la réalisation d'une activité. Donc, pour exprimer des performances particulières, l'individu doit posséder des caractéristiques générales et spécifiques parmi les caractéristiques cognitives, créatives, socio-affectives, sensori-motrices et autres, toutes à la fois. Bien entendu, il ne faut pas oublier la motivation ou l'engagement dans la tâche qui est rattaché à la personnalité et au vécu de l'individu, le potentiel (douance) pouvant être utilisé ou non dans un ou plusieurs champs spécifiques de talent.

Là où réside un danger, c'est dans la généralisation des caractéristiques des individus doués ou talentueux. Ils sont ainsi enfermés dans un moule. Ils ont beau figurer sous un même domaine d'habiletés, ils possèdent une personnalité, un vécu, des aptitudes qui leurs sont propres et qui les rendent uniques comme n'importe lequel des êtres humains. Et cela il faut le prendre en considération sinon des individus seront faussement évalués. Il existe autant de types de talents qu'il existe d'activités humaines même si ces talents se confinent à quelques domaines d'habileté.

Mais attention, cela ne fait pas en sorte que tous les individus soient doués ou talentueux. Il ne faut pas oublier qu'ils doivent démontrer des compétences ou des performances nettement supérieures à la moyenne (Gagné, 1983). Et cela ne semble pas être le sort de tout le monde.

Identification

Nous voyons donc que la douance et le talent sont des concepts difficilement saisissables. Nous allons maintenant voir comment il est possible de dépister les élèves talentueux ou doués.

Alexander et Muia (1982) regroupent les divers moyens utilisés pour l'identification des doués en trois formes: l'approche

objective, l'approche subjective et l'approche mixte.

La première comprend différents tests standardisés et validés tels les tests collectifs ou individuels d'intelligence, les tests de rendement, les tests scolaires. Ils ne tiennent pas compte du jugement ou des perceptions personnelles. Les instruments objectifs ne sont donc pas sensibles aux facteurs de personnalité qui peuvent affecter les résultats. Ces instruments sont donc limités car ils peuvent laisser passer des individus possédant de grands potentiels mais qui, à cause de diverses difficultés de personnalité, ne performent pas au niveau de ces instruments.

L'approche subjective regroupe quant à elle différents questionnaires qui s'adressent aux enseignants, aux parents, aux pairs. On y retrouve également le dossier scolaire, des observations diverses, le rapport autobiographique. Ces instruments tiennent compte de facteurs plus ou moins mesurables donc très discutables.

Pour une identification plus réaliste, l'approche mixte est favorisée. L'utilisation combinée des instruments objectifs et subjectifs permet de broser un tableau plus complet et nuancé de chaque sujet. Les possibilités d'erreurs dans le processus d'identification sont ainsi minimisées.

Le dépistage devrait donc toujours s'appuyer sur divers instruments de différentes natures (Chauvin, 1975; Clark, 1983; Martinson, 1974; Painter, 1980; St-Jacques, 1983; Taylor, 1970; Terrassier, 1981).

A noter que la majorité des auteurs des tests recensés et utilisés dans la présente recherche prennent soin de souligner les limites de leur instrument et l'importance d'appuyer les résultats à l'aide d'un ou plusieurs autres instruments.

Mais le fait de se baser sur de multiples critères n'implique pas nécessairement l'utilisation de la convergence d'indices (Terrassier, 1981). Nous entendons par convergence d'indices la considération des scores élevés tout en négligeant les autres résultats qui, cependant, peuvent livrer beaucoup d'informations par rapport à l'ensemble.

Malheureusement, c'est ce qui arrive trop souvent. Traditionnellement, en milieu scolaire, la sélection des élèves doués ou talentueux se fait en prenant les individus qui performant très bien à un ensemble de tests et d'instruments tout en négligeant d'autres individus qui pourtant peuvent être doués ou talentueux et qui ne performant pas pour diverses raisons.

D'ailleurs St-Jacques (1983) insiste sur la nécessité de s'en tenir à une définition large, englobant plus d'individus plutôt que trop peu.

Doré (1983), en citant les recherches de Mary M. Pilch, précise que la douance chez les enfants n'est pas facilement reconnaissable. Plusieurs facettes de la douance apparaissent rarement ou jamais en totalité chez l'enfant. De plus, les combinaisons des facteurs impliqués sont nombreuses et variées. Les potentialités peuvent exister sans être jamais réalisées. Clark (1983) précisera que les qualités qui font d'un individu un être doué peuvent facilement être utilisées afin de cacher cette douance. Plusieurs raisons peuvent amener un enfant à dissimuler ses fortes capacités: acceptation par les pairs, évitement d'images sociales négatives, non-acceptation du niveau d'aspiration de ses parents. Compte tenu de tout cela, nous voyons que l'identification doit se faire par plusieurs moyens différents, par des procédures variées et que de plus, tous les résultats obtenus sont à considérer, les plus hauts comme les plus bas. Cela va donc à l'encontre du modèle de convergence d'indices (Terrassier, 1981) utilisé dans le milieu scolaire pour le dépistage des élèves doués.

Pilch (voir Doré, 1983) propose certaines règles pour en arriver à une identification rationnelle des doués:

1. L'identification des doués devrait être vue comme un processus continu et planifié évaluant diverses facettes et caractéristiques. Ce processus pourrait même s'échelonner sur plusieurs années en employant des évaluations et des observations variées et répétées.

2. L'évaluation devrait être basée sur plusieurs facteurs dont l'évidence est significative. Cela implique une variété d'instruments et de sources d'informations: tests d'intelligence (de groupe et individuels), tests de développement scolaire, tests d'aptitudes scolaires, résultats scolaires, résultats d'évaluations et d'observations, réalisations particulières, tests de personnalité, inventaires d'intérêts, rapports et observations de personnes ayant un contact fréquent et privilégié avec l'enfant.

3. Il serait également important d'évaluer certains facteurs de personnalité pouvant affecter les performances intellectuelles comme la motivation, les intérêts, la maturation émotionnelle, le groupe social, le développement, la personnalité et la santé.

Face à tout ceci, il faut considérer la valeur et l'efficacité des instruments utilisés dans cette recherche pour le dépistage des élèves doués. Plusieurs facteurs provenant de l'environnement, de la personnalité et des habiletés de l'individu interagissent et rendent difficile l'étude des enfants talentueux. Ces enfants ne

forment pas un groupe homogène ayant des caractéristiques bien définies. Comme chaque humain est unique, chaque doué l'est aussi. La douance a diverses façons de se manifester. Elle peut s'actualiser ou non pour plusieurs raisons.

Tout ceci nous permet de constater que le dépistage des élèves doués ou talentueux ne s'appuie pas sur des données précises. Plusieurs instruments doivent être utilisés et tous les résultats qu'ils fournissent sont à considérer. Ce n'est donc pas une approche scientifique telle la convergence d'indices (Terrassier, 1981) qui serait alors la plus appropriée pour le dépistage des élèves doués ou talentueux, mais plutôt une approche dite clinique où l'on procède par discussion de cas (Clark, 1979; St-Jacques, 1983). Dans ce cadre, il est donc difficile de saisir opérationnellement la douance et le talent.

La convergence d'indices (Terrassier, 1981) est le modèle sur lequel le milieu scolaire s'appuie pour le dépistage des élèves doués ou talentueux. C'est donc dire qu'il ne considère que les scores élevés obtenus à chaque instrument. C'est ce mode de dépistage que nous étudierons davantage pour voir qui sont les doués ou talentueux qu'il permet de sélectionner. Ce n'est pas le mode de dépistage que nous préconisons mais nous devons nous y arrêter puisque c'est lui qui est utilisé présentement dans le milieu scolaire.

Nous devons donc d'abord passer par lui pour tenter de montrer ses limites, éventuellement le dépasser et ainsi améliorer le système de dépistage.

Les instruments

Voici certains des instruments répertoriés dans le système scolaire pour le dépistage des élèves doués ou talentueux et utilisés dans cette recherche. Ils combinent des aspects objectifs et subjectifs (Alexander et Muia, 1982) que l'on retrouve dans le modèle de Pilch (voir Doré, 1983).

Il est important de remarquer que ces instruments ne sont pas utilisés dans le milieu scolaire avec l'idée d'identifier un talent particulier mais plutôt les doués dans un contexte général tel que décrit par Gagné (1983). Le milieu scolaire utilise donc ces instruments en disant: "Nous identifions ainsi les doués."

Premièrement, Terrassier (1981) note que les enseignants, comme rapporté dans plusieurs études (Baldwin, 1962; Jacobs, 1971; Pagnato et Birch, 1959; Pohl, 1970), réussissent dans les meilleurs des cas à bien identifier la moitié des véritables doués dans leur classe. Pire, en certains cas, quand ils désignent trois élèves comme doués,

deux ne le sont pas. Chauvin (1975) parlera d'une confusion dans la perception des enseignants entre succès scolaire et douance. Pegnato et Birch (1959) ajouteront comme autres sources de confusion la personnalité plaisante et conformiste de l'élève, sa forte motivation scolaire ou un talent particulier.

Selon Gear (1976), Martinson (1974) et Stanley (1976), l'identification par les enseignants est moins valide que les tests d'intelligence, les tests d'habiletés, l'identification par les parents ou les pairs.

Les pairs peuvent être victimes, comme les enseignants, de confusions dans leur perception des véritables doués (Terrassier, 1981). Ils sont témoins des comportements des autres dans une perspective surtout scolaire comme les enseignants. La classe est donc leur cadre de référence principal.

Davis et Rimm (1985) notent que les recherches de Cox et Daniel démontrent pour leur part que les pairs sont très bons pour nommer les élèves doués "et" talentueux. Il faut souligner que les auteurs basent leur observation sur le fait que les élèves, par leurs relations, connaissent qui finit le premier ses travaux, réussit tous les problèmes, répond correctement à toutes les questions de l'enseignant, se porte volontaire pour aller au tableau, comprend les

choses les plus confuses. Ce sont là des caractéristiques qui correspondent davantage à l'élève talentueux académique (Martinson, 1974; Doré, 1983). L'avis des pairs pourrait même permettre de dépister un enfant que les tests collectifs, le jugement du professeur et l'inventaire des parents n'auraient point signalé.

Certains intervenants continuent de voir dans les résultats scolaires "la façon" de dépister les élèves doués. Mais, comme nous l'avons vu, et Terrassier (1981) le précise, sont ainsi laissés dans l'ombre tous les doués qui, pour une raison ou l'autre, ne performant pas au niveau scolaire.

D'autres questionnaires collectifs donnant un indice de l'habileté scolaire et du niveau de développement intellectuel peuvent être utilisés afin de varier davantage les sources d'information. Ceux-ci attirent l'attention sur autre chose que les résultats scolaires, mais, à cause des conditions de passation et de motivation rarement optimales, laissent dans l'ombre plusieurs doués (Terrassier, 1981). Clark (1983) poursuit en affirmant que ces questionnaires favoriseraient ceux qui performant dans le cadre scolaire. Les tests d'habiletés scolaires mesurent justement l'habileté de l'individu à acquérir des notions d'ordre scolaire. Les autres façons dont la douance peut s'exprimer sont ainsi négligées.

Les tests de niveau de développement intellectuel ne sont pas axés directement sur les habiletés scolaires mais, comme Clárk (1983) le souligne, certaines de ces habiletés sont nécessaires pour leur passation. Ces tests considèrent le niveau de développement intellectuel dans son ensemble.

Les tests de groupe sont souvent considérés comme moins valides que les tests individuels pour les raisons énumérées ci-haut. Ils échappent plusieurs individus, mais en relation avec d'autres instruments, ils peuvent servir d'indices appréciables. Chauvin (1975) prétend que la combinaison des tests d'habiletés scolaires et des tests d'intelligence est très adéquate pour le dépistage des doués.

De plus, l'utilisation des instruments donnant un aperçu de la situation émotive de l'individu a sa place lorsqu'on connaît l'importance que prend la dynamique personnelle dans l'actualisation de la douance. Chaque être humain, qu'il soit doué ou non, étant susceptible d'être inadapté à divers degrés.

Woodliffe (1977) affirme qu'un enfant doué peut cacher ses talents, cacher ses aptitudes et son goût à l'apprentissage s'il croit que leur expression entraînerait des réactions négatives de son entourage. Divers comportements qui ne peuvent être reliés à aucune forme de douance peuvent se manifester à cause de problèmes psycho-

logiques, sociaux, culturels, motivationnels.

Nous pouvons nous questionner ici sur la qualité de l'utilisation de la mesure de l'adaptation générale dans la convergence d'indices (Terrassier, 1981). Il apparaît plus logique de l'utiliser dans la discussion de cas pour en tirer le maximum d'informations.

Dans l'ensemble, nous pouvons remarquer déjà un biais en faveur des habiletés académiques à travers le processus d'identification. Pourtant le milieu scolaire continue d'affirmer qu'il identifie grâce à ces instruments les élèves doués, sans plus.

Attentes ou hypothèses

Plusieurs facteurs sont donc impliqués dans le phénomène de la douance et leurs combinaisons sont innombrables. Cela rend le dépistage d'autant plus difficile sachant que chacun de ces instruments est plus ou moins fiable. L'efficacité du processus usuel d'identification des doués se doit donc d'être étudiée attentivement.

La façon d'envisager une étude plus approfondie du processus d'évaluation ou de dépistage des doués et talentueux est de voir de plus près les relations entre divers instruments couramment

utilisés. Étant donné ce que nous savons déjà, c'est un pas de plus pour vérifier nos attentes de la présente recherche.

- 1: D'abord, il devrait exister une forte corrélation entre l'appréciation de l'enseignant et la moyenne générale des résultats scolaires.
- 2: Le jugement par les pairs présenterait également une forte corrélation avec l'appréciation de l'enseignant et la moyenne générale des résultats scolaires.
- 3: Les résultats obtenus à un test d'habiletés scolaires tel l'Otis-Lennon présenteraient une assez forte corrélation aussi avec l'appréciation de l'enseignant, la moyenne générale des résultats scolaires et le jugement des pairs.
- 4: Le Brown-Ottawa (mesure de l'adaptation) présenterait une faible corrélation avec chacun des autres instruments.
- 5: Les corrélations entre le POCEF (mesure du niveau de développement intellectuel au niveau de la Pensée Operatoire Concrète Et Formelle) et les autres instruments ne devraient pas être très élevées, donc de niveau moyen, et encore moins avec la mesure de l'adaptation.

- 6: En nous basant sur la convergence d'indices (Terrassier, 1981), les corrélations les plus fortes devraient se retrouver entre les aspects scolaires, soit: l'identification par les enseignants, l'identification par les pairs, les résultats scolaires et la mesure de l'habileté scolaire; les autres instruments ayant de plus faibles corrélations.

Chapitre II

Description de l'expérience

Ce chapitre résume les diverses étapes de l'expérimentation soit les détails essentiels concernant le choix des sujets, la nature des données et des instruments ainsi que le déroulement de l'expérience elle-même.

Sujets

Les sujets qui font l'objet de la présente recherche sont les élèves de sixième année qui fréquentent les cinq écoles primaires (9 classes) déservant la clientèle potentielle de la Polyvalente De-La-Salle de la Commission Scolaire Régionale Des Vieilles Forges de Trois-Rivières.

Les 251 sujets, 130 filles et 121 garçons sont âgés entre 11 ans 6 mois et 13 ans.

Nous ne possédons pas de groupe contrôle. Nous avons vu précédemment qu'il n'existe aucun élément sur lequel s'appuyer pour faire une sélection efficace des doués ou talentueux. C'est pourquoi toute la population des 6^e années desservies potentiellement par la polyvalente De-La-Salle est considérée.

Nature des données et des instruments utilisés

Les données utilisées sont de divers ordres. Comme il est mentionné au chapitre précédent, cela permet de mieux cerner le phénomène de la douance. Plusieurs facteurs concernant les capacités et la personnalité sont à considérer. L'individu doué n'est pas seulement un être pourvu d'un grand potentiel dans un ou plusieurs domaines d'habileté. Il est également influencé par des aspects émotifs, sociaux, environnementaux. Ce sont tous ces facteurs que l'on tente de mesurer à travers les instruments utilisés:

1. Identification par les enseignants

Cette identification est intéressante à cause de la relation particulière qu'établit l'enseignant avec ses élèves. Dans le milieu scolaire, l'enseignant partage avec les enfants plusieurs activités qui peuvent laisser entrevoir le potentiel de ces derniers à tous les niveaux: académique, sportif, créatif, social et autres. La période de 6 mois passée avec les enfants avant l'identification devrait permettre aux enseignants de porter un jugement valable (Terrassier, 1981). Un aperçu rapide de ceux qu'ils considèrent doués est ainsi obtenu.

L'identification peut se faire de diverses façons: ques-

tionnaire, liste de caractéristiques, discussion (Doré, 1983). La discussion est ici choisie à cause des nuances et du discernement de l'information qu'elle permet.

Chaque enseignant de chacune des 9 classes est amené, à discuter de ses élèves et à porter un jugement sur la classification qu'il fait de chacun. Il est suggéré aux enseignants de baser leur appréciation sur l'ensemble du vécu partagé avec leurs élèves. La discussion sert justement à les faire réfléchir sur l'ensemble de leur expérience avec l'élève. Ainsi, il semble possible de connaître le "potentiel" des sujets non seulement au niveau scolaire mais également d'un point de vue général.

Les données recueillies permettent de situer chaque élève sur une grille à 6 échelons: (1) faible, (2) moyen faible, (3) moyen, (4) moyen fort, (5) doué, et (6) très doué.

Il est à noter que l'identification par les enseignants est le seul moyen utilisé pour déterminer d'emblée si un sujet est doué ou non (Terrassier, 1981). Les autres instruments n'allant chercher que des indices de talent pouvant enrichir cette appréciation.

2. Identification par les pairs

L'identification par les pairs est également intéressante à cause des relations qui existent entre eux. Les élèves partagent la vie scolaire et ont l'occasion de se rencontrer à l'extérieur de l'école. Ils peuvent donc avoir un très bon aperçu des habiletés de leurs pairs.

Le sociogramme de Brassard, Couture et Tremblay (1984) (voir Annexe B) est apparu comme une formule intéressante d'identification. Le questionnaire de groupe utilisé comporte 12 questions portant sur 5 différents domaines: 3 questions sur l'aspect intellectuel, 2 sur la créativité, 3 sur le leadership, 3 sur l'aspect artistique et une sur la motricité. Les sujets devaient placer sur une échelle de 1 à 5 les noms des élèves, sauf le leur, qui répondait à l'énoncé, et cela, selon un ordre décroissant.

Dans la présente recherche, le processus d'identification a débuté près de six mois après la constitution des groupes. Cela représente un laps de temps raisonnable pour acquérir une connaissance suffisante de leurs pairs.

Les résultats sont obtenus en comptabilisant le nombre de fois qu'un nom est choisi ainsi que le rang auquel il l'est. Un

premier rang donne 5 points; un deuxième, 4 points; un troisième, 3 points; un quatrième, 2 points; et finalement, un cinquième rang, 1 point.

3. Mesure du développement intellectuel

Le niveau de développement intellectuel de l'élève a semblé important à examiner en relation avec le potentiel. Il donne un aperçu de la façon avec laquelle le sujet interagit avec son environnement (Dolle, 1974; Legendre-Bergeron, 1980). Si un individu se situe au niveau des opérations concrètes, il n'a pas la même emprise sur la réalité qu'un autre individu qui a atteint le stade des opérations formelles. Les deux individus n'ont donc pas la même qualité d'interaction avec l'environnement.

Le stade de développement présente donc un intérêt en fonction de son influence sur le jugement des enseignants et des pairs, l'Otis-Lennon et les résultats scolaires.

Etant donné l'âge des sujets (11 ans 6 mois à 13 ans), le test se devait d'évaluer la Pensée Opératoire Concrète Et Formelle. Le POCEF, une traduction et adaptation par Routhier (1986) du "Social Sciences Piagetian Inventory" de Carter et Ormrod (1983), permet de situer l'individu par rapport à ces deux stades du développement

intellectuel élaborés par Piaget et qui, en théorie, s'étendent respectivement de 7 à 11 ans, et de 11 à 14-15 ans.

Ce test de groupe comprend 30 questions à choix multiples se rapportant aux opérations caractérisant chacun de ces stades (voir Annexe B). Il permet ainsi de juger le cheminement fait par le sujet et ses capacités d'interagir avec l'environnement en fonction des divers stades de développement intellectuel.

Ainsi, lorsque l'élève obtient un total de 14 points ou moins, cela indique qu'il est au stade des opérations concrètes. Par contre, un total de 24 points et plus, situe le sujet au stade des opérations formelles. Un score entre ces deux bornes indique que le sujet est dans une période de transition entre les deux stades.

4. Mesure de l'habileté scolaire

L'habileté scolaire est un indice des capacités de l'élève à réussir à l'école. Elle paraît être un facteur pouvant influencer l'appréciation des enseignants et des pairs. De plus, la relation de l'habileté scolaire avec le niveau de développement intellectuel est intéressante pour voir leur effet réciproque et leurs rapports aux autres données.

Le choix de l'instrument s'est arrêté sur le Test d'Habileté Scolaire Otis-Lennon. Le niveau intermédiaire a été choisi puisqu'il correspondait au degré de scolarité des sujets.

Cet autre test de groupe a comme objectif de mesurer les habiletés nécessaires à l'acquisition des apprentissages scolaires. Il mesure en fait divers processus mentaux à l'aide de 80 questions s'y rapportant. Plus le résultat obtenu est élevé, plus l'enfant devrait être en mesure d'obtenir de bonnes performances au niveau de ses apprentissages.

5. Inventaire de la personnalité

L'émotivité occupe une grande place dans l'actualisation ou non de la douance. Il faut donc considérer et évaluer l'équilibre émotif de chaque sujet et obtenir un portrait de l'état psychologique dans lequel il se trouve à divers niveaux.

L'inventaire Brown-Ottawa est un questionnaire qui mesure 5 types d'adaptation de l'individu à son milieu. Quatre-vingts (80) questions sont présentées: 25 de ces questions se rapportent à des symptômes physiques, 12 examinent la situation au foyer, 14 sont des signes d'irritabilité et de susceptibilité, 24 sont des signes d'anxiété et d'insécurité et 5 scrutent la situation à l'école. Plus l'enfant

accumule de points, moins son état psychologique est sain.

Ainsi, un score de plus de 22 points indique que la situation de l'enfant est pauvre (23 à 26) ou même médiocre (27 et plus) alors qu'un score de 22 points ou moins permet de dire que la situation de l'enfant est satisfaisante (18 à 22), bonne (13 à 17) ou excellente (0 à 12).

6. Résultats scolaires

La moyenne générale des résultats obtenus au cours de l'année scolaire est souvent utilisée comme principal outil de sélection en complément de l'appréciation de l'enseignant. Elle est en quelque sorte le reflet des performances académiques du sujet à travers l'année. Il est donc intéressant de voir sa validité comme élément de dépistage.

Déroulement de l'expérience

La cueillette des données s'est effectuée aux mois de février et mars 1986. Quatre rencontres eurent lieu, impliquant 251 sujets provenant de neuf classes de 6^e année. L'expérimentation nécessitait des rencontres d'une demi-journée par classe pour

l'administration de toutes les épreuves. Un soin particulier a été apporté afin de ne pas surcharger les sujets.

Les élèves, tout au long du processus d'évaluation, ont été soumis au même évaluateur. Précisons que les données recueillies dans l'appréciation de l'enseignant l'ont été par le psychologue de la polyvalente puisque ces informations lui servaient personnellement pour le classement des élèves de l'année académique suivante.

L'ensemble des données recueillies et l'étude de corrélations devraient permettre de faire une analyse éclairée des instruments utilisés pour le dépistage des élèves doués ou talentueux. Nous savons qu'aujourd'hui encore ce dépistage est axé sur des aspects scolaires tel l'appréciation de l'enseignant, les résultats scolaires et la mesure de l'habileté scolaire. Il faudra donc être davantage attentif à ces instruments dans notre étude et en particulier, à l'appréciation de l'enseignant. Ils serviront de point de départ à notre analyse.

Chapitre III

Présentation et analyse des résultats

Avant de présenter les résultats et leur interprétation, il serait approprié de situer la méthode d'analyse employée dans le cadre de la recherche.

Méthode d'analyse

Le traitement des résultats a nécessité des calculs de corrélations entre les résultats obtenus aux divers instruments. Cette étude se voulait un moyen d'examiner les relations entre les données et voir quel type d'élèves la convergence d'indices (Terrassier, 1981) permettait de dépister.

La corrélation de Pearson sert à mesurer dans cette recherche le degré d'association existant entre deux instruments. C'est le coefficient de corrélation qui exprime ce lien.

L'analyse de la convergence d'indices (Terrassier, 1981), elle, se fait en considérant les corrélations les plus fortes reliant les divers instruments et la nature de ces associations, c'est-à-dire le bagage d'informations que ces liens et instruments fournissent. Ceci permettra de voir quel type de doués ou talentueux est avantagé par

un tel processus d'identification.

Résultats

L'exposé des résultats se divise en deux parties. La première présente les coefficients de corrélation entre les résultats obtenus aux différents instruments. Une deuxième fournit une étude plus approfondie des relations entre des aspects particuliers du sociogramme et du Brown-Ottawa avec les autres instruments. Les résultats individuels sont présentés en Annexe C.

Afin d'alléger la présentation des résultats, les abréviations suivantes sont utilisées:

<u>R.S.:</u>	Résultats scolaires
<u>Ens.:</u>	Identification par les enseignants
<u>Pairs:</u>	Identification par les pairs
<u>I.P.:</u>	Inventaire de la personnalité
<u>M.H.S.:</u>	Mesure de l'habileté scolaire
<u>M.D.I.:</u>	Mesure du développement intellectuel

Il faut noter de plus, avant de débiter cet exposé, que presque tous les coefficients de corrélation sont significatifs à $p=.000$. Mais un coefficient de .87 n'amène pas le même ordre d'informations

qu'un coefficient de .29. Les indices de corrélation les plus faibles ne sont pas rejetés mais sont jugés comme n'apportant pas la même valeur qu'un coefficient élevé dans le portrait.

Les coefficients de corrélation entre les résultats totaux sont présentés au tableau 1. C'est à ce tableau que nous devons nous référer au cours des prochaines pages. En le regardant de plus près, les divers liens se dessinent aisément entre les instruments. Ce sont ces liens que nous allons examiner.

D'abord, les trois plus hautes corrélations concernent la mesure de l'habileté scolaire, l'identification par les enseignants et les résultats scolaires, ces deux derniers présentant ensemble la plus forte corrélation ($r=.8659$). Cette dernière constatation permet d'aller dans le sens de la première attente à savoir qu'il existe une forte corrélation entre les résultats scolaires et l'identification faite par les enseignants. D'ailleurs, en y regardant de plus près (voir tableau 1) l'identification par l'enseignant et les résultats scolaires possèdent toujours un coefficient de corrélation semblable, c'est-à-dire ne variant pas plus de .05 l'un par rapport à l'autre, vis-à-vis chacun des autres instruments.

Par ce fait, la troisième attente se trouve quant à elle partiellement vérifiée. D'abord, il existe effectivement une associa-

Tableau 1

Corrélations entre les résultats obtenus
aux différents instruments

	R.S.	ENS.	PAIRS	I.P.	M.H.S.	M.D.I.
R.S.						
ENS.	.8659* (n=251)					
PAIRS	.5934* (n=250)	.6143* (n=250)				
I.P.	-.3415* (n=245)	-.3128* (n=245)	-.2616* (n=245)			
M.H.S.	.6911* (n=244)	.6919* (n=244)	.5287* (n=243)	-.1940** (n=238)		
M.D.I.	.4737* (n=238)	.5244* (n=238)	.4080* (n=238)	-.1543*** (n=234)	.5519* (n=231)	

* significatif à $p=.000$

** significatif à $p=.01$

*** significatif à $p=.05$

tion bien établie entre l'identification par l'enseignant, les résultats scolaires et la mesure de l'habileté scolaire avec des corrélations supérieures à $r=.69$. Mais l'identification par les pairs présente des liens moins forts que prévu avec ces trois instruments ($r=.6143$, $r=.5934$, $r=.5287$ respectivement), en particulier avec la mesure de l'habileté scolaire. Dans ce cas, la deuxième attente est alors assez bien vérifiée puisqu'elle prévoyait des liens forts entre l'identification par les pairs, l'identification par les enseignants et les résultats scolaires.

La quatrième plus forte corrélation concerne l'identification par les pairs et l'identification par les enseignants ($r=.6143$). Il paraît intéressant de considérer ces deux modes d'identification face aux autres instruments.

L'identification par les enseignants obtient toujours un plus haut niveau de corrélation avec les autres instruments comparativement à l'identification par les pairs.

Les deux modes d'identification (enseignants/pairs) établissent avec les résultats scolaires le plus de corrélation, mais à des niveaux très différents ($r=.8659$ et $r=.5934$ dans l'ordre). La mesure de l'habileté scolaire se présente ensuite dans la même situation ($r=.6919$ et $r=.5287$). Mais cette fois, l'association entre

l'identification par les pairs et la mesure de l'habileté scolaire est beaucoup moins importante et devient très moyenne ($r=.5287$).

L'identification par les enseignants garde encore en troisième lieu un lien moyen avec la mesure du développement intellectuel ($r=.5244$). De son côté, l'identification par les pairs est liée faiblement à cette mesure ($r=.4080$).

Finalement, l'inventaire de la personnalité s'associe de façon très faible avec chacun des deux modes d'identification établis par les enseignants ($r=-.3128$) et par les pairs ($r=-.2616$).

Considérant l'Attente 5 sur les corrélations établies avec le POCEF, la mesure du développement intellectuel obtient une corrélation encore assez bonne, voire moyenne avec la mesure de l'habileté scolaire ($r=.5519$). Il faudrait voir maintenant comment ces deux instruments s'articulent en relation avec les autres instruments.

En se référant au tableau 1, nous constatons que l'identification par les enseignants ($r=.6919$) plus que celle des pairs ($r=.5287$), et ce de façon significative, est liée à la mesure de l'habileté scolaire. Le même phénomène se produit au niveau de la mesure du développement intellectuel mais à un niveau de corrélation beaucoup plus faible. Le potentiel est donc beaucoup moins associé

aux deux modes d'identification par les enseignants ($r=.5244$) et les pairs ($r=.4080$) que ne le sont les habiletés scolaires.

Dans ce sens, à noter la similarité des corrélations entre les résultats scolaires ($r=.6911$) et l'identification par les enseignants ($r=.6919$) face à la mesure de l'habileté scolaire. Plus de différence est enregistrée face à la mesure du développement intellectuel à un niveau plus faible de corrélation ($r=.4737$ et $r=.5244$ respectivement).

De son côté, la mesure de l'adaptation émotive n'établit presque pas de lien avec la mesure de l'habileté scolaire ($r=-.1940$) et la mesure du développement intellectuel ($r=-.1543$).

Somme toute, l'Attente 5 n'est pas vraiment vérifiée car effectivement, la mesure du développement intellectuel établit des liens de niveau moyen avec la mesure de l'habileté scolaire ($r=.5519$) et l'identification par les enseignants ($r=.5244$). Mais d'autre part, ces liens deviennent de plus en plus faibles avec les résultats scolaires ($r=.4737$) et finalement avec l'identification par les pairs ($r=.4080$).

De plus, la mesure du développement intellectuel établit son lien le plus faible avec l'inventaire de la personnalité ($r=-.1543$). C'est la deuxième partie de l'attente 5 qui est ainsi confirmée.

Nous allons maintenant examiner les liens établis entre la mesure de l'adaptation émotive fournie par l'inventaire de la personnalité et les autres instruments.

Les deux modes d'identification par les enseignants ($r = -.3128$) et par les pairs ($r = -.2616$) et les résultats scolaires ($r = -.3415$) établissent très peu de lien avec l'inventaire de la personnalité, en particulier, l'identification par les pairs.

L'inventaire de la personnalité présente encore moins de lien avec la mesure de l'habileté scolaire ($r = -.1940$) et la mesure du développement intellectuel ($r = -.1543$). La deuxième partie de l'Attente 5 concernant le faible lien entre la mesure du développement intellectuel et l'inventaire de la personnalité est encore confirmée.

En somme, l'inventaire de la personnalité présente les plus bas indices de corrélation avec chacun des instruments utilisés. L'Attente 4 se trouve donc vérifiée en entier comme prévu.

L'identification par les pairs et l'inventaire de la personnalité se divisent en aspects plus précis qu'il serait intéressant d'étudier pour tenter d'approfondir la compréhension des résultats observés jusqu'à présent.

En considérant d'abord l'identification par les pairs (voir tableau 2), il est facile de voir que l'aspect moteur est le domaine d'habiletés le moins associé aux autres instruments ($-.23 < r < .23$).

L'identification des enseignants, les résultats scolaires et la mesure de l'habileté scolaire sont dans l'ordre les instruments les plus associés aux divers domaines d'habiletés utilisés pour l'identification par les pairs et, plus particulièrement, le domaine d'habileté intellectuelle.

C'est la mesure du développement intellectuel qui, à un niveau de corrélation moyen, est associée aux domaines d'habiletés intellectuelles et créatives. Le degré d'association s'affaiblit de plus en plus avec les aspects du leadership et du domaine artistique.

Les plus faibles corrélations concernent l'inventaire de la personnalité.

L'inventaire de la personnalité se partage en cinq champs de questions (voir tableau 3). Chaque champ établit très peu de lien avec les autres instruments. C'est la situation à l'école qui présente les plus hauts coefficients de corrélation avec chacun des autres instruments en particulier les résultats scolaires ($r = -.5416$).

Tableau 2

Corrélations entre les divers scores obtenus par
l'identification par les pairs et les autres instruments

PAIRS Domaines d'habiletés	R.S. (n=250)	ENS. (n=250)	I.P. (n=245)	M.H.S. (n=243)	M.D.I. (n=238)
Intellectuel	.5826 (p=.000)	.6030 (p=.000)	-.2562 (p=.000)	.5713 (p=.000)	.4090 (p=.000)
Créativité	.5509 (p=.000)	.5826 (p=.000)	-.2451 (p=.000)	.5208 (p=.000)	.4042 (p=.000)
Leadership	.5323 (p=.000)	.5505 (p=.000)	-.2360 (p=.000)	.4629 (p=.000)	.3687 (p=.000)
Artistique	.5684 (p=.000)	.5731 (p=.000)	-.1881 (p=.003)	.4695 (p=.000)	.3171 (p=.000)
Motricité	.2002 (p=.001)	.2271 (p=.000)	-.2284 (p=.000)	.0791 (p=.219)	.1920 (p=.003)
Résultat global	.5934 (p=.000)	.6143 (p=.000)	-.2616 (p=.000)	.5287 (p=.000)	.4080 (p=.000)

Tableau 3

Corrélations entre les divers scores obtenus à l'inventaire
de la personnalité et les autres instruments

I.P.	R.S.	ENS.	PAIRS	M.H.S.	M.D.I.
Aspects	(n=245)	(n=245)	(n=245)	(n=238)	(n=234)
Total	-.3415 (p=.000)	-.3128 (p=.000)	-.2616 (p=.000)	-.1940 (p=.003)	-.1543 (p=.018)
Physique	-.2713 (p=.000)	-.2441 (p=.000)	-.2315 (p=.000)	-.1747 (p=.007)	-.1292 (p=.048)
Foyer	-.1990 (p=.002)	-.1500 (p=.019)	-.1081 (p=.091)	-.0227 (p=.728)	-.0756 (p=.249)
Irritabilité - susceptibilité	-.2458 (p=.000)	-.2539 (p=.000)	-.2042 (p=.001)	-.1599 (p=.014)	-.1377 (p=.035)
Anxiété - insécurité	-.2812 (p=.000)	-.2612 (p=.000)	-.2240 (p=.000)	-.1601 (p=.013)	-.1057 (p=.107)
École	-.5416 (p=.000)	-.4905 (p=.000)	-.3558 (p=.000)	-.3792 (p=.000)	-.2664 (p=.000)

Chose à noter, la situation au foyer n'établit vraiment pas de lien avec aucun autre instrument ($r = -.1990$ à $r = -.0227$).

En résumé:

La première attente est vérifiée. C'est-à-dire qu'il existe effectivement des liens forts entre l'appréciation des enseignants et les résultats scolaires.

En ce qui concerne la deuxième attente, les liens quand même assez forts qui existent entre l'appréciation des pairs et l'appréciation des enseignants et les résultats scolaires nous permettent de dire qu'elle est moins bien vérifiée que prévue.

Comme nous l'avons vu, la troisième attente est partiellement vérifiée. D'une part, il existe des liens forts entre la mesure de l'habileté scolaire et l'appréciation des enseignants et les résultats scolaires. Mais d'autre part, l'identification par les pairs établit un lien plutôt moyen avec ces trois instruments, en particulier avec la mesure de l'habileté scolaire. Ce n'est donc que la première part de la troisième attente qui est pleinement vérifiée.

L'attente 4, de son côté, est pleinement vérifiée. En effet, l'inventaire de la personnalité établit les liens les plus faibles

avec chacun des autres instruments.

L'attente 5 est également partiellement vérifiée. D'abord, il existe des liens de niveau moyen entre la mesure du développement intellectuel et la mesure de l'habileté scolaire et l'identification par les enseignants. Cette partie est vérifiée. Mais contrairement à l'attente, les liens entre la mesure du développement intellectuel et les résultats scolaires et plus particulièrement l'appréciation par les pairs sont plus faibles. En ce qui concerne les mesures de l'adaptation, comme prévu, la mesure du développement intellectuel présente le lien le plus faible avec celle-ci.

L'attente 6 n'est pas vérifiée. L'appréciation des enseignants, les résultats scolaires et la mesure de l'habileté scolaire présentent ensemble les plus fortes corrélations. Mais cela est moins vrai pour l'appréciation par les pairs qui présente des indices de corrélation plus faible, soit, .6143, .5934 et .5287 respectivement avec l'appréciation des enseignants, les résultats scolaires et finalement, la mesure de l'habileté scolaire.

Interprétation des résultats

L'identification par les enseignants et les résultats scolaires établissent ensemble le plus haut indice de corrélation. Il faut

cependant faire attention au fait que c'est l'enseignant qui détermine les résultats scolaires. Cet indice serait donc artificiel puisque les enseignants peuvent baser en bonne partie leur identification sur ces résultats scolaires (Chauvin, 1975).

Les indices de corrélation reliant la mesure de l'habileté scolaire à l'identification par les enseignants et les résultats scolaires seraient plus appréciables. Ces indices démontrent une forte association. A remarquer la similarité des indices de corrélation. Cela vient appuyer ce qui est exprimé ci-haut. Pegnato et Birch (1959) avaient parlé de l'influence de talents particuliers comme source de confusion entre succès scolaire et douance. Il est certain que l'enseignant peut être sensible à la qualité des pratiques scolaires de l'enfant. D'ailleurs une de ses principales tâches est d'amener les élèves à acquérir et maîtriser des notions d'ordre scolaire. Les autres formes d'habiletés peuvent alors être mises de côté. Les enseignants sont confinés à la réalité du cadre scolaire. Il est normal que ceux-ci apprécient leurs élèves selon cette réalité. Tout élève sortant de ces limites ne peut alors être jugé à sa juste valeur même s'il est talentueux dans un domaine autre que scolaire.

L'identification par les enseignants et l'identification par les pairs ne peuvent pas vraiment être comparés. D'abord, l'identification par les enseignants se voulait un moyen d'évaluer l'élève dans

son entier. C'est-à-dire qu'il était suggéré aux enseignants de sélectionner les élèves avec tous les indices que leur interaction pouvait fournir. Mais comme il le fut exprimé plus haut, les enseignants appuient beaucoup leurs observations sur la réalité scolaire (Chauvin, 1975).

D'autre part, l'identification par les pairs s'est faite grâce à un questionnaire qui évaluait cinq domaines d'habiletés. Dans ce contexte, l'élève est amené à déborder du cadre scolaire pour se tourner vers d'autres domaines. Chose qu'il ne ferait peut-être pas si cela ne lui était pas suggéré, voire même imposé.

Ce sont ces conditions d'identification qui expliqueraient les plus hauts niveaux de corrélation enregistrés par l'identification des enseignants face aux autres instruments comparativement à l'identification par les pairs.

La mesure du développement intellectuel fournit un indice du stade de développement intellectuel où le sujet est rendu. Par le fait même, elle permet d'apprécier les possibilités intellectuelles que l'individu est susceptible de posséder. Il s'agit donc d'un potentiel qui peut s'actualiser de façons multiples selon différents facteurs physiques, psychologiques, sociaux (Doré, 1983).

L'habileté scolaire peut être une des façons d'exprimer les possibilités qui habitent le sujet comme, nous l'avons vu plus haut, d'autres formes de talents.

Ces constatations permettent de comprendre les raisons pour lesquelles la mesure de l'habileté scolaire obtient toujours un indice de corrélation significativement supérieur à la mesure du développement intellectuel avec chacun des instruments qui concernent l'aspect scolaire soient les résultats scolaires, les identifications par les enseignants et par les pairs.

La mesure de l'adaptation générale ne présente presque pas de lien avec les différentes facettes qu'offrent les autres instruments utilisés. Comme nous l'avons dit précédemment, les doués ou talentueux, comme tout individu, peuvent être susceptibles d'éprouver des difficultés émotives de divers ordres.

Jusqu'à présent, le cadre scolaire fait ressentir son influence à tous les niveaux du processus d'identification. C'est cette situation que vérifie la sixième attente en terme de convergence d'indices (Terrassier, 1981). L'élève talentueux académique est vraiment favorisé devant les autres formes de talent. Ce qui peut amener des éléments tentant de prouver cela, c'est l'étude plus approfondie de l'identification par les pairs. Celle-ci se fondait sur

cinq domaines d'habiletés. Les domaines qui ont présenté les plus hauts indices de corrélation sont les domaines intellectuels et créatifs, deux domaines facilement reliés au talent académique (Martinson, 1974; Doré, 1983). Les autres domaines artistiques, du leadership et moteur, figurant derrière.

Donc, le fait de considérer les résultats les plus élevés à travers une convergence d'indices (Terrassier, 1981) ne permettrait que d'identifier certains élèves talentueux académiques. Cependant, une étude plus approfondie de tous les résultats obtenus serait plus efficace en ce sens qu'un plus grand nombre d'élèves doués ou talentueux dans divers domaines pourrait être recensé. Pour ce faire, il faut être attentif à tous les signes aussi minimes qu'ils soient. Plusieurs facteurs sont impliqués et il faut tenir compte de chacun. Mais il faut quand même être conscient que les instruments utilisés nous apportent majoritairement des renseignements sur le talent académique. En ce sens, ces instruments nous limitent. Les doués ne forment pas un groupe homogène. Ils diffèrent les uns des autres comme tous les êtres humains.

C'est ce qui pousse à croire que les instruments doivent être choisis et utilisés comme dans un casse-tête. Ce serait leur articulation dans le tout indissociable que constitue chaque être humain avec ses dimensions cognitives, créatives, socio-affectives,

sensori-motrices et autres qui permettrait de faire un dépistage efficace. La sélection pourrait être envisagée comme une discussion de cas où chaque dossier serait étudié par des personnes ayant les connaissances nécessaires pour considérer l'ensemble des informations à leur disposition (Clark, 1979; St- Jacques, 1983).

Nous aimerions attirer l'attention sur la place de la mesure de l'adaptation générale dans la convergence d'indices (Terrassier, 1981). Nous avons vu avec le modèle de Gagné (1983) que les aspects psychologiques avaient une place importante dans l'actualisation des compétences d'un individu. Mais la convergence d'indices (Terrassier, 1981) ne met pas en évidence cette adaptation générale. Ce n'est que la discussion de cas qui permettrait d'utiliser pleinement les informations fournies par l'inventaire de la personnalité. Par exemple, l'individu qui présente un très bon résultat à la mesure du développement intellectuel et qui n'est pas remarqué aux autres instruments, pourrait être rejeté car il ne ressort pas grâce à la convergence d'indices (Terrassier, 1981). Cependant, la discussion de cas permettrait de considérer tous les instruments et voir que l'individu démontre à l'inventaire de la personnalité des difficultés qui l'empêcheraient de performer dans le type d'activité présenté par les autres instruments.

Discussion et conclusion

La présente recherche se voulait un moyen d'analyser l'efficacité de certains instruments utilisés dans le milieu scolaire pour le dépistage des élèves doués ou talentueux.

Dans un premier temps, nous avons voulu explorer les définitions de la douance et du talent. La définition de la douance qui nous est apparue la plus réaliste était la suivante: compétence nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs domaines d'habileté (Gagné, 1983). La définition du talent était: performance nettement supérieure à la moyenne dans un ou plusieurs champs d'activité humaine (Gagné, 1983).

C'est donc dire qu'un individu qui présente une performance nettement supérieure à la moyenne à une activité possède de façon certaine une compétence nettement supérieure à la moyenne à cette activité. Mais une compétence ne s'actualise pas toujours en performance pour diverses raisons (Clark, 1983; Gagné, 1983; Woodliffe, 1977).

De plus, il faut préciser qu'il existe divers domaines d'habileté (créatives, cognitives, socio-affectives, sensori-motrices et

autres) qui prennent place à divers degrés dans chaque individu. Et que la motivation, au centre de la psychologie de la personne, a une place primordiale dans l'actualisation ou non de la douance dans le talent.

Nous sommes donc face à des définitions de la douance et du talent qui sont difficilement saisissables opérationnellement étant donné tous les facteurs impliqués.

En fonction de ces définitions de la douance et du talent maintenant, il est intéressant de voir qui sont les doués ou talentueux qui seront sélectionnés par les instruments employés dans cette recherche pour le dépistage de ces élèves. Il faut examiner ces instruments afin de constater si les élèves identifiés sont des individus qui correspondent au schème général de doués qui nous intéresse (Gagné, 1983) et que le système scolaire croit trouver grâce à ces instruments.

Nous avons donc voulu connaître le mode d'identification utilisé dans le milieu scolaire. Nous avons vu que la convergence d'indices (Terrassier, 1981) était favorisée. Mais la littérature nous a montré que cette façon de faire était désuète et restrictive puisqu'elle ne considère que l'ensemble des scores élevés, laissant les autres résultats dans l'oubli. Pourtant, tous les résultats nous

informent. C'est pourquoi la discussion de cas est plus efficace puisqu'elle permet de placer dans une dynamique toutes ces informations.

Nous avons ensuite regardé de plus près les instruments répertoriés et utilisés dans cette recherche. Nous avons rapidement vu le biais en faveur des habiletés académiques. Mais le milieu scolaire utilise ces instruments pour dépister les élèves doués sans faire mention de talent particulier.

L'étude de corrélation est apparu comme un moyen efficace de considérer les liens entre les instruments et la nature de ces liens. L'expérimentation permettait donc de faire un pas de plus pour appuyer ce qui paraissait déjà évident en ce qui concerne les individus dépistés et que pourtant le milieu scolaire ne semblait pas reconnaître.

La principale observation que nous faisons suite à toutes les informations recueillies est que les élèves talentueux académiques sont ceux qui ressortent le plus lors d'une étude de la convergence d'indices telle que définie par Terrassier (1981). Les autres catégories de doués ou talentueux ne pouvant être identifiées clairement avec cette méthode.

Nous avons vu que les meilleures corrélations unissent les résultats scolaires, l'appréciation de l'enseignant et la mesure de l'habileté scolaire, trois instruments axés spécifiquement sur l'aspect académique.

L'appréciation par les pairs, quant à elle, présente des coefficients de corrélation légèrement plus bas avec chacun de ces trois instruments étant donné que cet instrument (PAIRS) mesure d'autres aspects que seulement l'aspect scolaire.

De façon générale, la mesure du développement intellectuel présente des corrélations moyennes avec les résultats scolaires, l'appréciation de l'enseignant et la mesure de l'habileté scolaire. Cet instrument (M.D.I.) mesure en fait un potentiel intellectuel. Et les habiletés scolaires sont une manifestation parmi d'autres de ce potentiel.

Finalement, l'inventaire de la personnalité présente les liens les plus bas avec chacun des autres instruments. Il y a donc peu de lien entre la condition émotive et les habiletés scolaires. Tous les individus pouvant ou pas avoir de difficultés affectives.

L'aspect académique est donc favorisé par la convergence d'indices (Terrassier, 1981). Les instruments utilisés font majoritai-

nement appel à la compréhension littéraire. D'ailleurs, ces instruments demandent plusieurs habiletés rattachées au cadre scolaire ou académique (Martinson, 1974; Clark, 1983). Certains élèves doués ou talentueux éprouvent des difficultés devant ces instruments pour diverses raisons. Ils peuvent préférer manipuler des choses concrètes et expérimenter par eux-mêmes. Surtout à l'âge de nos sujets où les activités sportives, de groupe ou de découverte personnelle, prennent beaucoup de place. Peu de motivation se manifeste alors vers la lecture et tout ce qui concerne l'école.

Nous pouvons donc dire que l'identification des talentueux académiques peut se faire effectivement grâce à l'identification des enseignants, les résultats scolaires, la mesure de l'habileté scolaire et même, l'identification par les pairs. Mais ainsi, nous sommes très restrictifs, car nous éliminons ceux qui n'ont pas la motivation de performer au niveau scolaire et ceux qui n'ont pas développés ces habiletés particulières pour toutes sortes de raisons. Nous identifions alors des individus qui performant dans un talent, une manifestation parmi d'autres de la douance. Nous avons vu qu'il en existe effectivement plusieurs autres (Gagné, 1983).

Il faut arrêter de dire que les instruments utilisés en milieu scolaire servent à identifier les doués. Ils ne permettent que de trouver certains talentueux académiques.

De plus, le milieu scolaire se sert de la convergence d'indices (Terrassier, 1981), c'est-à-dire des résultats les plus élevés à chaque instrument pour baser la sélection. Ce qui est en soit encore plus restrictif. Seul la discussion de cas permettrait de prendre en considération tous les résultats obtenus et ainsi améliorer la qualité du dépistage. Mais encore là, si nous nous bornons à n'utiliser que les instruments énumérés dans cette recherche, nous demeurons majoritairement avec des instruments mesurant des habiletés académiques.

Encore aujourd'hui, douance et succès scolaire sont associés. Les autres catégories de doués ou talentueux sont très peu reconnues. Les instruments utilisés nous démontrent d'ailleurs ce biais en faveur des talentueux académiques, malgré que, comme nous l'avons remarqué plus haut, ces instruments étaient utilisés pour identifier les doués dans un sens général (Gagné, 1983) et cela, sans intérêt pour un talent particulier tel le talent académique. Pourtant un individu doué peut manifester beaucoup d'intérêt pour le sport, l'archéologie, l'astrophysique, l'électronique, l'informatique, sans vraiment s'intéresser d'autre part aux activités scolaires.

Dans d'autres occasions, un individu peut préférer cacher tout ou en partie son potentiel. Cela peut le servir auprès de ses amis, sa famille.

Beaucoup d'autres situations pourraient être données pour démontrer la complexité d'un processus d'identification des élèves doués ou talentueux. Nous avons d'ailleurs vu plus haut que l'identification doit se faire par plusieurs moyens différents et des procédures variées pour vraiment être capable de saisir les compétences ou les performances nettement supérieures à la moyenne dans divers domaines d'habiletés. Le processus se doit donc de mesurer divers aspects créatifs, cognitifs, socio-affectifs, sensori-moteurs et autres, tout en n'oubliant pas de mesurer les facteurs psychologiques pouvant influencer la motivation. Ce serait ainsi qu'un moins grand nombre de sujets doués ou talentueux serait "échappé". Une étude attentive de tous les éléments amassés serait une solution au problème du dépistage (Clark, 1979; St-Jacques, 1983). Chaque partie des informations devrait être utilisée comme un indice et c'est l'examen de tous ces indices à travers la discussion de cas qui mènerait à une identification efficace.

Certains pourraient craindre qu'ainsi tous les individus finissent par être considérés comme talentueux. Mais il ne peut en être ainsi puisque ce que nous recherchons, ce sont des personnes qui performent de façon nettement supérieure à la moyenne dans un domaine d'activité. Comme nous l'avons dit plus haut, cela ne semble pas être le sort de tout le monde.

A travers tout ce bagage d'informations variées (créativité, motricité, sociabilité, etc.) pouvant aider à reconnaître la douance sous toutes ses formes, nous croyons que le moyen qui surpasse tous les autres est le fait d'être attentif à la façon dont les individus interagissent avec leur environnement, interviennent dans diverses situations.

La personne qui est attentive à tous ces signes est en mesure de faire un bon dépistage. Il ne faut pas oublier que la douance peut s'exprimer ou pas d'une manière tout à fait différente pour chacun des individus. Et l'être humain peut être très sensible à ces diverses manifestations, plus que les instruments.

L'enseignant, particulièrement, pourrait se sensibiliser au phénomène de la douance et devenir un des principaux instruments de dépistage grâce à la relation privilégiée qu'il peut établir avec ses élèves, les autres instruments ne servant que d'appui ou d'indice à cette appréciation de l'enseignant. La discussion de cas devient alors le moyen privilégié de dépistage. Cela demande évidemment beaucoup de temps étant moins fonctionnel, mais c'est ce qui apparaît être le plus efficace.

Nos rencontres avec les enseignants nous ont permis de voir qu'ils étaient capables de percevoir certaines manifestations de

la douance sans toujours être capables de les rattacher à celle-ci. Ils nous présentaient certaines caractéristiques de la douance mais cela leur paraissait bien plus souvent comme un fait cocasse ou dérangent, quelque chose qui ne pouvait pas se rattacher "au sérieux" souvent associé à l'individu doué ou talentueux.

Finalement, nous tenons à dire que cette recherche a représenté pour nous un défi de taille. Nous avons fait face à des concepts très complexes à saisir et à évaluer. Étant donné tous les facteurs impliqués, et en particulier les facteurs psychologiques, il y avait peu de place pour une logique rigoureuse. Il y a beaucoup d'aspect clinique à prendre en considération. Cela n'a pas facilement une place dans la recherche expérimentale.

Notre contribution à la recherche, sans que ce soit conclusif mais plutôt un fait d'observation, fut donc de montrer que le milieu scolaire se berne en affirmant que grâce aux instruments qu'il utilise, il peut ainsi dépister les élèves doués.

En reprenant les mêmes instruments et la même démarche (convergence d'indices (Terrassier, 1981)), nous avons observé que ce sont les élèves talentueux académiques qui performant le plus à ces instruments. C'est donc beaucoup plus restrictif comme sujets dépistés que ne le pense le milieu scolaire.

Notre suggestion finale est donc de bien informer les enseignants sur ces concepts complexes de douance et de talent pour qu'ils soient très éveillés à tous les facteurs qui permettent de reconnaître un élève comme doué ou talentueux. L'appréciation de l'enseignant comme point central des informations recueillies sur différents aspects peut permettre d'améliorer la qualité du dépistage à travers la discussion de cas.

Annexe A

Figures des modèles

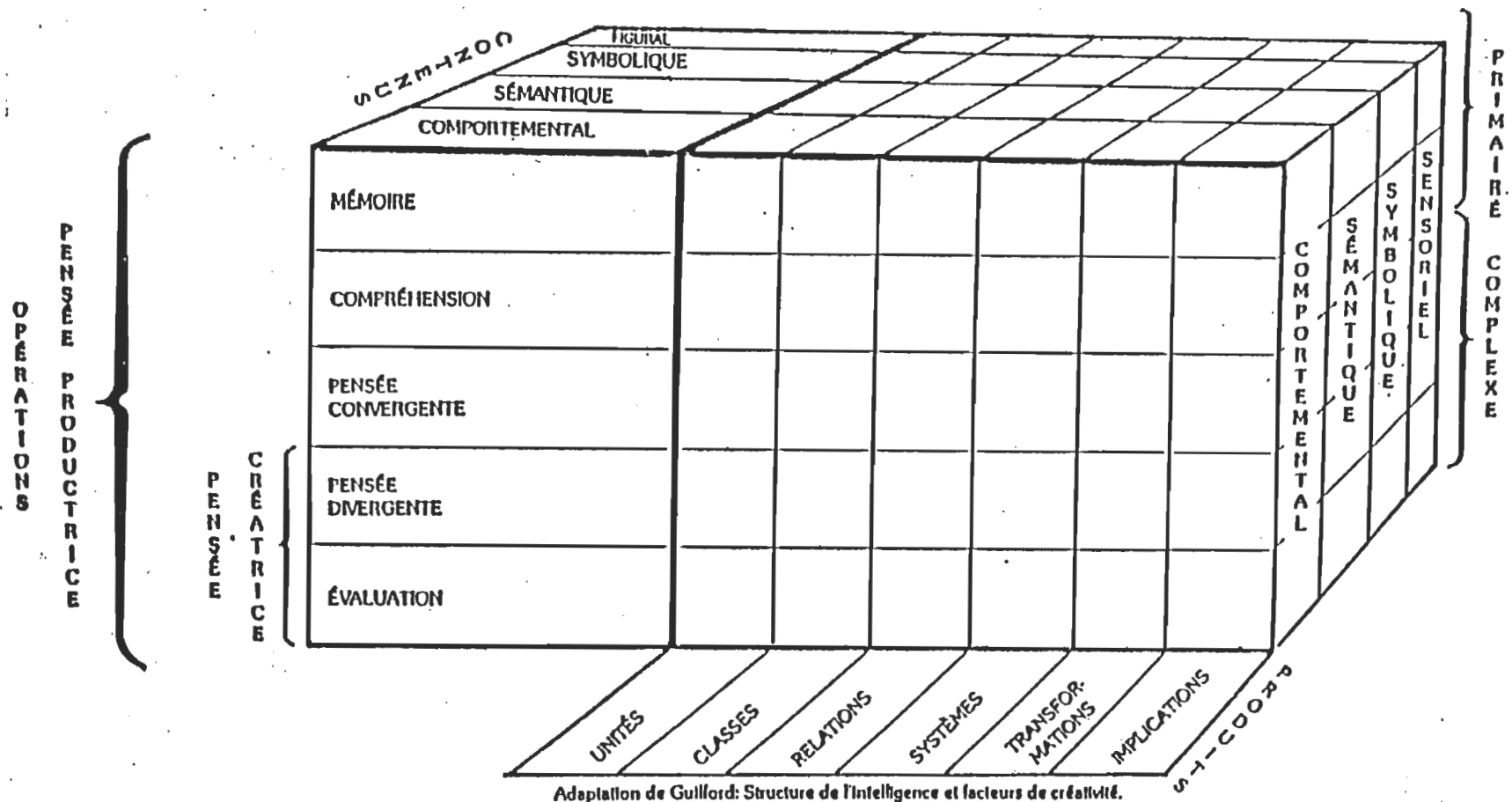


Figure 1

Modèle de Guilford (1967), reproduit de Paré (1977)

DIMENSION PSYCHOLOGIQUES

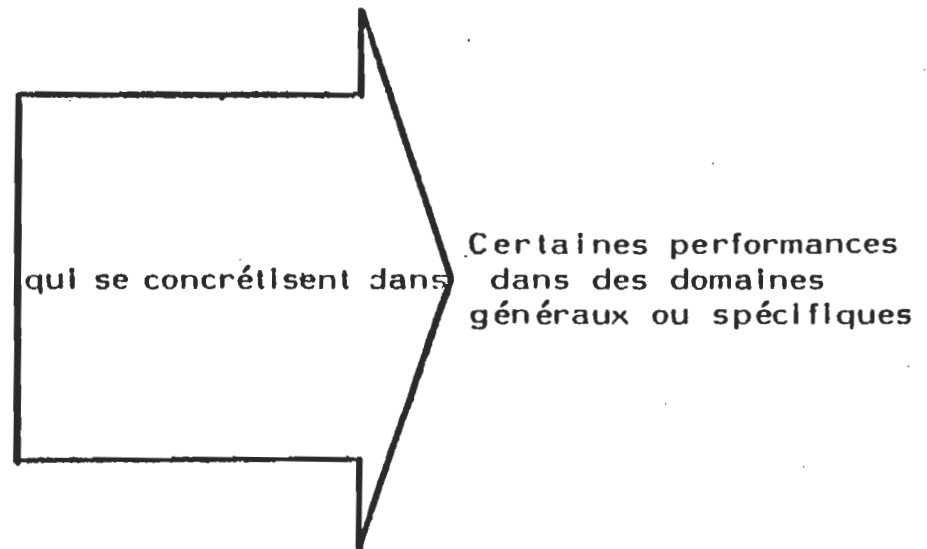
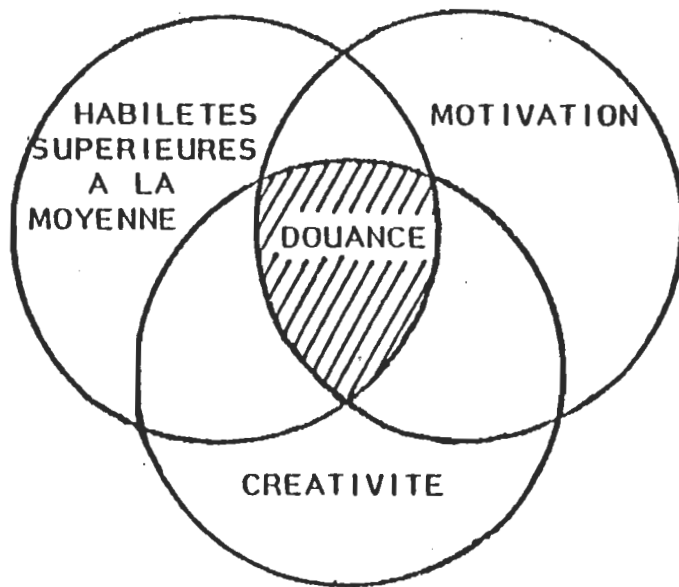


Figure 2

Modèle de Renzulli, inspiré de Renzulli (1979)

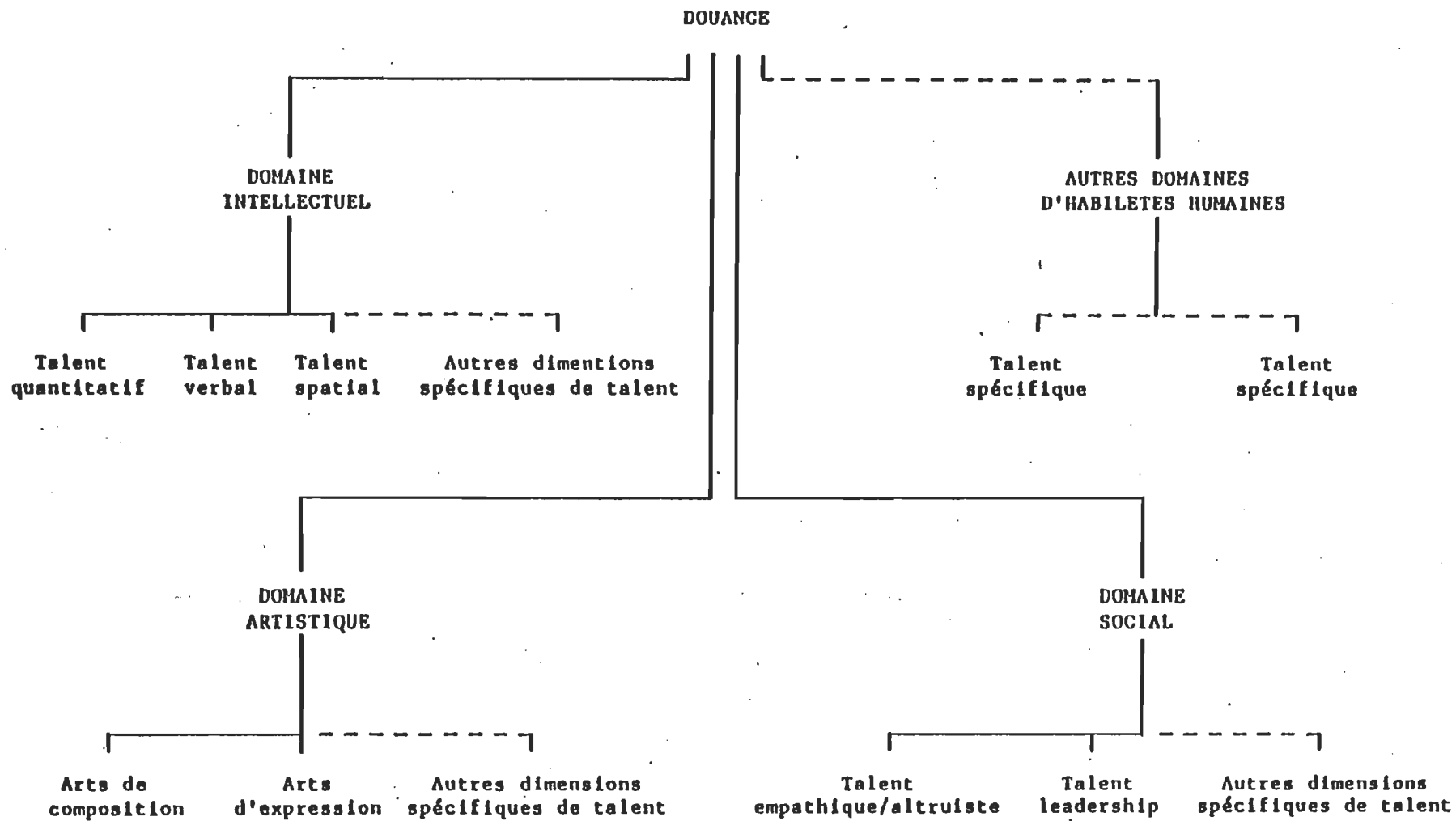


Figure 3

Modèle de Cohn, inspiré de Cohn (1981)

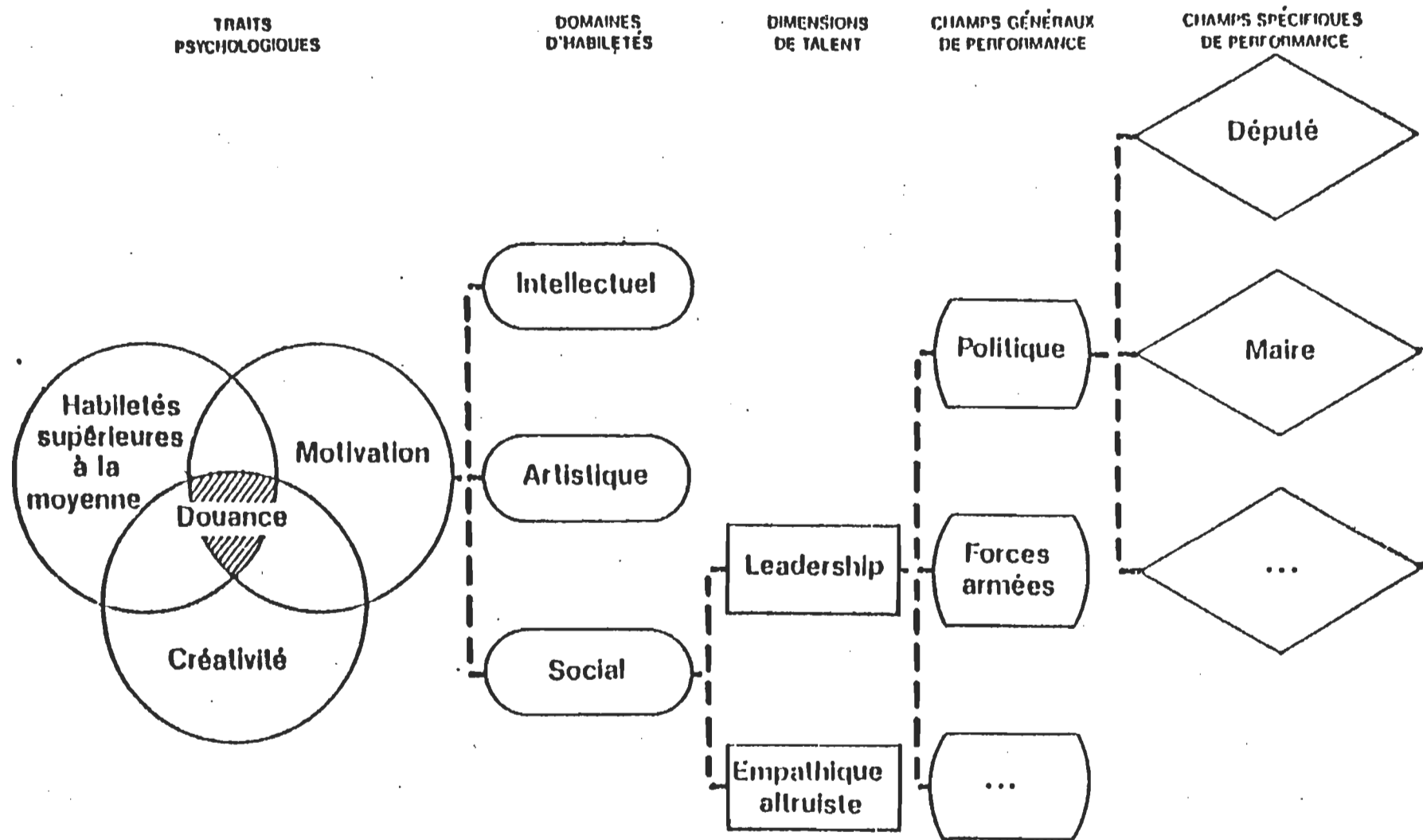


Figure 4

Modèle Renzulli/Cohn Intégré, illustrant le talent en leadership
reproduit de Foster, 1981

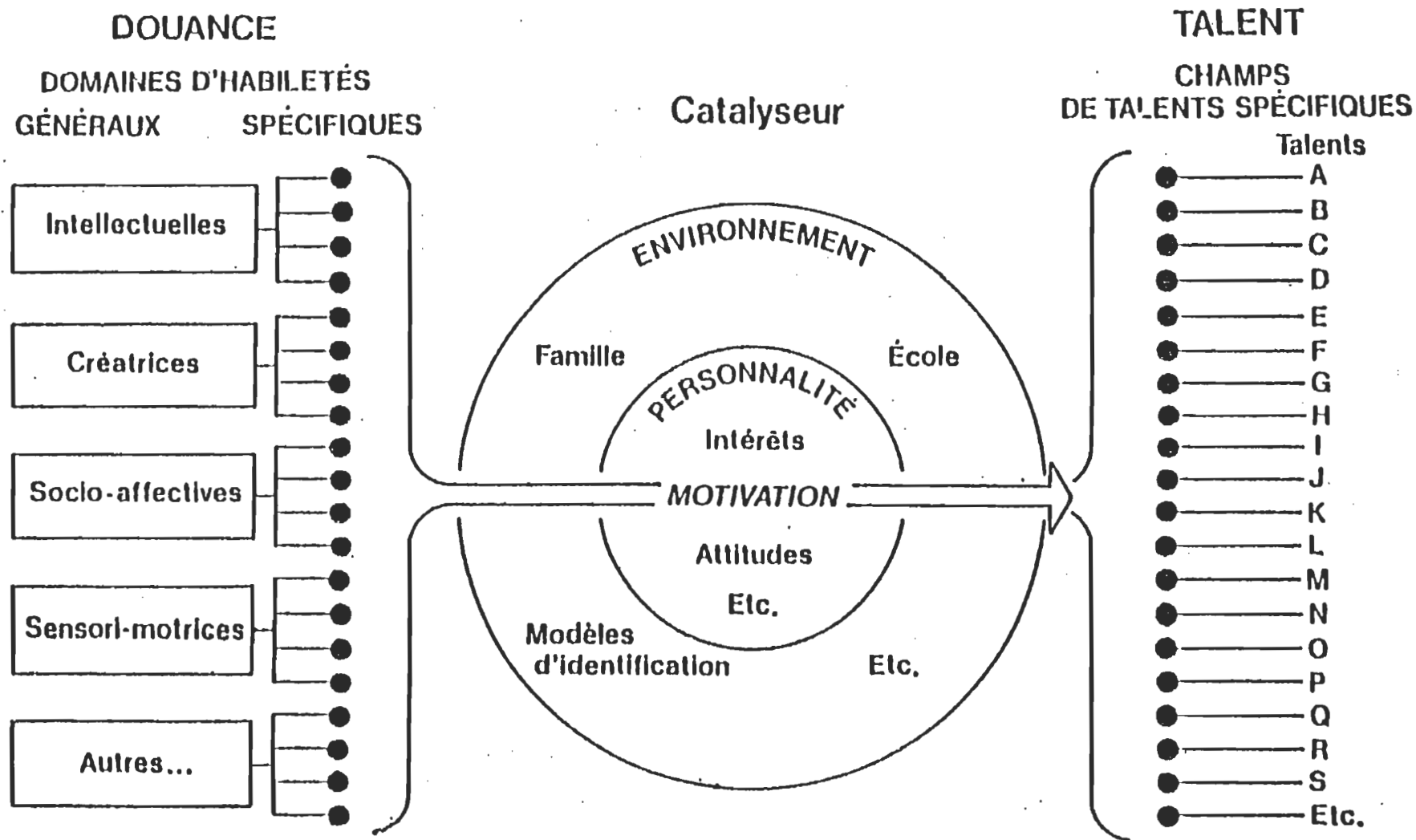


Figure 5

Modèle de Gagné (1983)
reproduit de Gagné, Apprentissage et socialisation (1983)

Annexe B

Tests et questionnaires administrés
et non disponibles auprès des éditeurs

INVENTAIRE SOCIOMETRIQUE

CHOISIS PARMI LA LISTE D'ELEVES DE TA CLASSE LES CINQ PERSONNES
REPONDANT AU SIGNALEMENT DE LA PHRASE ET INSCRIS, PAR ORDRE D'IM-
PORTANCE, LES CINQ NUMEROS CORRESPONDANT AUX CINQ NOMS.

<u>PARMI LES ELEVES DE TA CLASSE...</u>	1	2	3	4	5
1.- Qui est le(la) plus habile aux sports?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.- Qui pourrait le mieux jouer un rôle dans une pièce de théâtre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.- Qui choisirais-tu pour représenter le groupe?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.- Qui semble comprendre les explications le plus rapidement?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.- Dans ton groupe, qui a le plus souvent des idées nouvelles ou différentes de celles des autres?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.- Qui semble avoir le plus d'aptitudes en musique?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 7.- Qui prend le plus souvent les décisions dans une équipe de jeu ou de travail? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8.- Qui semble avoir le plus d'aptitudes en dessin? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9.- Qui organise le plus souvent des activités et les dirige ensuite? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10.- Qui semble connaître le plus de choses parmi les élèves de ton groupe? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11.- Dans ton groupe, à qui demanderais-tu, le plus souvent de l'aide ou des explications? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12.- Qui est capable de donner plusieurs réponses à une même question? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(Traduction du S.S.P.I. de Carter et Ommrod, 1982)

CONSIGNE

Ce test te présente toutes sortes de problèmes de raisonnement. Quelques questions sont très faciles; d'autres le sont beaucoup moins. Fais de ton mieux, mais ne sois pas inquiet si tu ne peux répondre à quelques questions. Rares sont ceux qui obtiennent tous les points.

Dans ce test, il est préférable de laisser un numéro sans réponse que de deviner et avoir la mauvaise réponse. Il ne faut pas deviner à moins que tu aies une bonne idée de la réponse exacte.

Ne pas écrire sur ce test.

Voici un exemple:

Une pomme est rouge, une banane est _____

- 1- orange
- 2- jaune
- 3- rose
- 4- bleue

La réponse exacte est 2, c'est-à-dire "jaune"; donc tu dois mettre un "X" sur le chiffre 2.

1 ~~X~~ 3 4

NB: Il n'y a pas de temps limite pour répondre à ce test, mais de façon générale cela prend 40 minutes.

- 1- On place les balles A, B, C et D dans un tube tel qu'illustré:



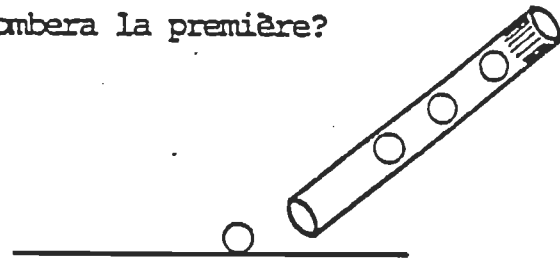
Remarque qu'un côté du tube est hachuré tandis que l'autre ne l'est pas.

On tourne le tube et ainsi, la partie hachurée se trouve maintenant de l'autre côté:

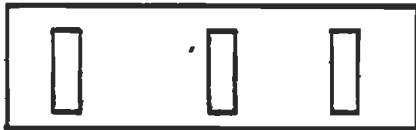


Si on soulève le tube tel qu'illustré, quelle balle tombera la première?

- 1- A
- 2- B
- 3- C
- 4- D



- 2- Voici trois classes de mêmes dimensions, l'une appartenant à M. Alarie, la deuxième à M. Jacob et la troisième à M. St-Onge. Les trois classes ont le même nombre de bureaux de grandeur identique. M. Alarie, M. Jacob et M. St-Onge se demandent lequel d'entre eux a le plus de place dans sa classe pour circuler. Les dispositions de chaque classe sont illustrées ci-dessous:



M. Alarie



M. Jacob

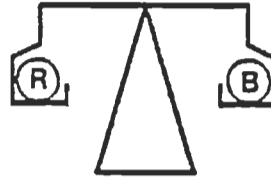


M. St-Onge

Parmi les énoncés suivants, lequel est vrai?

- 1- M. Alarie a moins de place pour circuler que M. Jacob ou M. St-Onge.
- 2- M. Jacob a plus de place pour circuler que M. St-Onge.
- 3- M. St-Onge a plus de place pour circuler que M. Alarie ou que M. Jacob.
- 4- Les trois enseignants ont autant de place l'un que l'autre pour circuler.

- 3- On pèse une balle rouge en argile et une balle bleue en argile sur un plateau de balance. Les deux ont le même poids.



Ensuite, on écrase la balle bleue aussi plate qu'une galette, B.

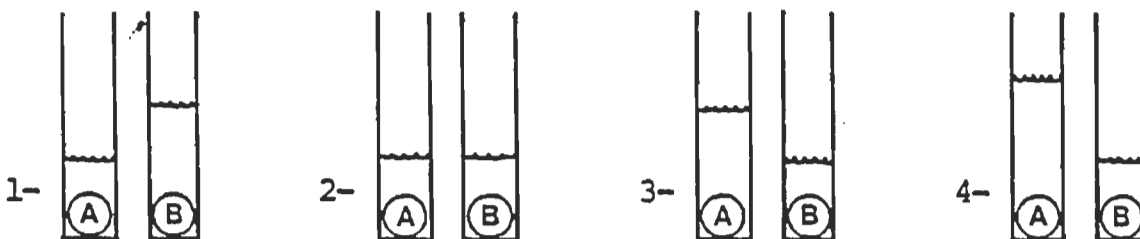
Les deux morceaux d'argile ressemblent maintenant à: R B.

Quel morceau d'argile pèse le plus maintenant; ou bien pèsent-ils la même chose?

- 1- La balle rouge.
 - 2- La balle bleue aplatie.
 - 3- Les deux balles pèsent le même poids.
 - 4- On ne peut le dire car l'une est plate et l'autre est ronde.
- 4- Les dessins que tu vois dans la première rangée sont mis ensemble de façon à former une série. Choisis le dessin qui devrait être placé à l'endroit où se trouve le point d'interrogation (?) dans la série.



- 5- Suzanne a deux balles dont le diamètre est de 2 cm. La balle A est faite de métal lourd et pèse 3 kilogrammes, La balle B est faite de métal léger et pèse 500 grammes (0,5 kilogramme). Suzanne a aussi deux récipients de même taille et de même forme qui contiennent la même quantité d'eau. Elle place la balle A dans un récipient et la balle B dans un autre. Quelle image montre ce qui arrivera lorsque Suzanne mettra les balles dans l'eau?

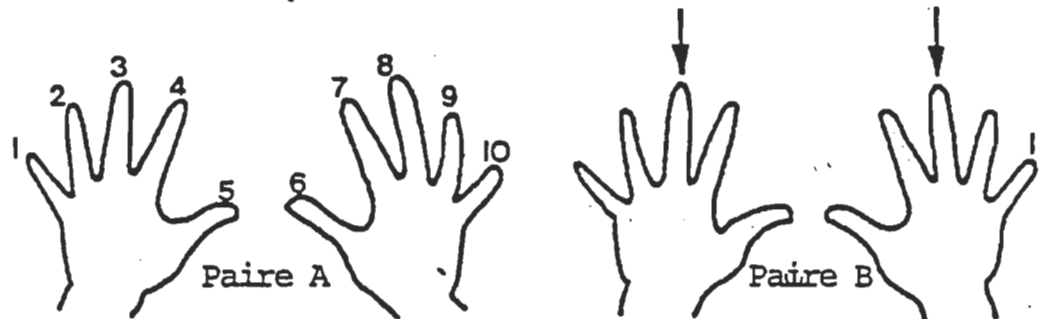


6- En marchant de sa maison jusqu'à l'épicerie, Jean est passé d'abord devant le magasin de chaussures, puis le casse-croûte, le terrain de tennis, la bibliothèque et enfin la caserne de pompiers. Si, pour revenir à sa maison, Jean prend la même route qu'il a prise pour se rendre à l'épicerie, quel sera le quatrième bâtiment devant lequel il passera?

- 1- Magasin de chaussures
- 2- Casse-croûte
- 3- Terrain de tennis
- 4- Bibliothèque
- 5- Caserne de pompiers

7- Chaque doigt de la première paire de mains a un numéro. Remarque que les deux pouces ont les numéros 5 et 6. Maintenant, regarde la deuxième paire de mains. Si on renumérote les doigts tel qu'illustré à droite, quels seront les numéros des doigts les plus longs (indiqués par les flèches)?

- A- 5, 6
- B- 3, 8
- C- 4, 7
- D- 2, 6



8- Lis attentivement les mots suivants: avion à réaction, train, air, navire lance-fusées, transport, paquebot, autobus, mer, automobile, sous-marin, terre. Quel mot ci-dessous est relié à tous les mots que tu viens de lire?

- 1- air
- 2- automobile
- 3- mer
- 4- transport
- 5- avion à réaction

- 9- Jean place une balle en argile dans un verre d'eau et il observe l'augmentation du niveau de l'eau:



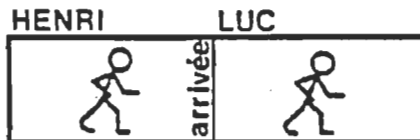
Puis il enlève la balle en argile du verre et la coupe en deux morceaux:



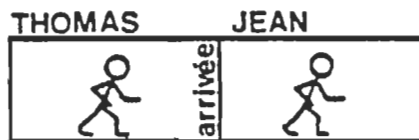
Ensuite, il place les deux morceaux d'argile dans le verre d'eau. Laquelle des illustrations ci-dessous montre le mieux l'augmentation du niveau de l'eau produite par les deux morceaux d'argile par comparaison à la balle d'argile en entier?



- 10- Tu trouveras ci-dessous les résultats de trois courses qui ont eu lieu sur la même piste de plein air. Chaque personne a participé de son mieux à la course. Sers-toi de ce renseignement pour répondre à la question ci-dessous:



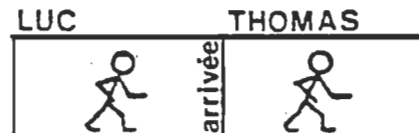
RESULTAT UN



RESULTAT DEUX

Qui fut le plus rapide?

- 1- Luc
- 2- Henri
- 3- Thomas
- 4- Jean



RESULTAT TROIS

- 13- Sur la planète Zurbob, il existe deux unités pour mesurer la hauteur: les "goobs" et les "frams". On a mesuré un homme appelé Mora pour connaître sa taille. Si on utilise les "goobs", il mesure 8 "goobs". Si on utilise les "frams", il mesure 6 "frams". Si on mesure la taille de sa femme, on trouve qu'elle fait 6 "goobs". Donc, elle doit mesurer _____ "frams".

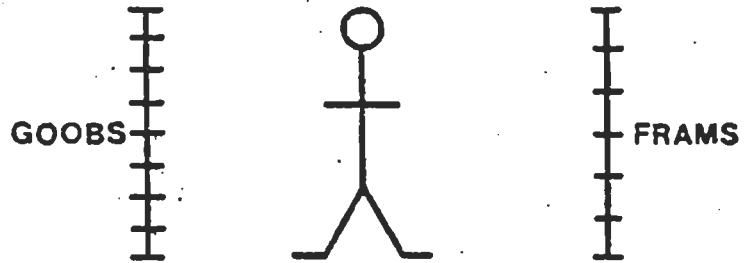
A- 2

B- 4

C- 9

D- 12

E- Aucune de ces réponses



- 14- Sur la même planète, il existe aussi deux moyens de mesurer l'intelligence. Si nous mesurons l'intelligence de Mora à l'aide de "karas", il obtient 50 "karas". Si on se sert de "rombas", il en a 80. Si nous savons que sa femme a 60 "karas" d'intelligence, nous pourrions déduire qu'elle a _____ "rombas" d'intelligence.

A- 70

B- 75

C- 90

D- 96

E- aucune de ces réponses

- 15- Jean pèse plus que Eric, mais moins que Jules. Eric pèse plus que Marc. Lequel d'entre eux pèse le plus?

A- Jean

B- Eric

C- Jules

D- Marc

16- Quatre étudiants ont passé un examen d'histoire. Le professeur annonce que Denis a obtenu un meilleur résultat que Michel, Benoît a eu plus de points que Denis et Michel a réussi mieux qu'Alain. Quel est celui des quatre garçons qui a obtenu la meilleure note à cet examen?

- 1- Denis
- 2- Michel
- 3- Benoît
- 4- Alain

17- Marie a apporté à la maison six pots de fleurs. Elle en a placé trois près d'une fenêtre ensoleillée dans la cuisine; elle les a arrosés deux fois par semaine. Elle a mis les trois autres pots dans le garde-manger non éclairé et elle les a arrosés une fois par semaine seulement. Trois semaines plus tard, les fleurs situées dans la cuisine continuent de fleurir, mais les fleurs du garde-manger sont mortes. Selon toute évidence, Marie a conclu qu'un manque de soleil était la cause de la mort des fleurs. Que doit faire Marie pour être certaine que c'est le soleil qui est l'élément déterminant de la vie ou de la mort de ses fleurs?

- 1- Faire ce qu'elle a fait, mais en plus elle doit arroser les fleurs du garde-manger deux fois par semaine.
- 2- Elle doit placer quelques fleurs de la cuisine dans le garde-manger et voir si elles meurent.
- 3- Elle doit mettre toutes les fleurs dans le garde-manger et voir si elles meurent.
- 4- Elle doit mettre toutes les fleurs dans la cuisine et en arroser quelques unes une fois par semaine et les autres deux fois par semaine.

18- Tu lis un roman relié à raison de 200 mots par minute. Tu lis un livre - technique, format de poche, à raison de 100 mots par minute. Afin de prouver que tu peux lire les livres reliés plus rapidement que les livres de poche, il te faut lire:

- 1- Un roman format de poche.
- 2- Un roman relié.
- 3- Un livre technique format de poche.
- 4- Un roman format de poche et un livre technique relié.

19- Un sourire est au bonheur comme _____ est à la tristesse.

- 1- Pleurer.
- 2- Un froncement de sourcils.
- 3- Une larme.
- 4- Un soupir.

20- La salle de classe est aux mathématiques comme la salle de gymnastique est _____.

- 1- Au basket-ball.
- 2- Au tapis d'exercice.
- 3- A la forme physique.
- 4- Aux gradins.

- 21- Suppose que les femmes portent la barbe. Donc, si une personne X porte la barbe, cette personne X est une femme. Qu'est-ce qui est incorrect dans cette logique?
- 1- L'énoncé initial "Suppose que les femmes portent la barbe" est nettement faux à partir du fait que les femmes ne portent pas la barbe.
 - 2- L'énoncé initial "Suppose que les femmes portent la barbe" devrait se lire: "Toutes les femmes portent la barbe".
 - 3- L'énoncé initial "Suppose que les femmes portent la barbe" devrait se lire: "Seulement les femmes portent la barbe".
 - 4- L'énoncé initial "Suppose que les femmes portent la barbe" devrait se lire: "Quelques femmes portent la barbe".
- 22- Si tu sais que tous les cigares sont des poteaux de téléphone et que tous les poteaux de téléphone sont des cendriers, alors tu sais que:
- 1- Tous les cendriers sont des poteaux de téléphone.
 - 2- Tous les cigares sont des cendriers.
 - 3- Tous les cendriers sont des cigares.
 - 4- Tous les poteaux de téléphone sont des cigares.
- 23- La règle de Grand-mère provenant de l'espace cosmique est: "Toutes les fois que tu "zorpes", tu dois aussi "twider". Toutefois, si tu veux, tu peux "twider" sans "zorper". Parmi les activités terrestres suivantes, quelle est celle qui représente la règle cosmique de Grand-mère?
- 1- Tu peux porter ton veston à l'intérieur ou à l'extérieur, mais tu dois le porter si tu vas dehors.
 - 2- Toutes les fois que tu vas en voyage, tu envoies une carte postale à tes parents. Tu n'en envoies jamais lorsque tu es à la maison.
 - 3- Tu dois toujours respirer, que tu sois éveillé ou endormi.
 - 4- Tu peux peigner tes cheveux si tu demeures à la maison, mais tu n'es pas obligé. Tu peux peigner tes cheveux si tu vas à l'école, mais tu n'es pas obligé.

- 24- Dix enfants jouaient au basket-ball. Comme ils n'étaient pas de très bons "dribbleurs", Marie proposa qu'ils jouent sans suivre les règles du "dribblé". Huit enfants ont voté en faveur de sa suggestion, alors que Robert et Marthe ont voté contre. Robert a déclaré qu'on ne peut changer les règles. Marie a dit qu'il était correct de modifier les règles tant que tout le monde était d'accord pour le faire. Marthe a mentionné qu'on ne devait pas changer les règles parce que cela sèmerait le désordre. William a dit que c'était bien de changer les règles pourvu que le professeur soit d'accord. De quel côté vous rangez-vous?
- 1- Robert.
 - 2- Marie.
 - 3- Marthe.
 - 4- William.
- 25- Les Kibs, les Zics et les Jits sont inclus dans les Glogs. Alors:
- 1- Les Zics sont des Glogs.
 - 2- Les Zics sont des Jits.
 - 3- Les Kibs sont des Zics.
 - 4- Les Glogs sont des Zics.
- 26- Si, par sa conduite, une personne obtient une récompense désirée, ce comportement aura tendance à se répéter dans l'avenir. Parmi les exemples suivants, quel est celui qui illustre ce principe?
- 1- On autorise Sylvain à regarder la télévision durant une heure, mais après, il doit aller étudier.
 - 2- On confisquera les clés de l'automobile à Danièle durant une semaine si elle arrive à la maison après minuit.
 - 3- On donne à Karine une somme hebdomadaire.
 - 4- Jean continue de mettre de l'argent dans la machine à sous parce qu'il a gagné de l'argent grâce à ces machines auparavant.

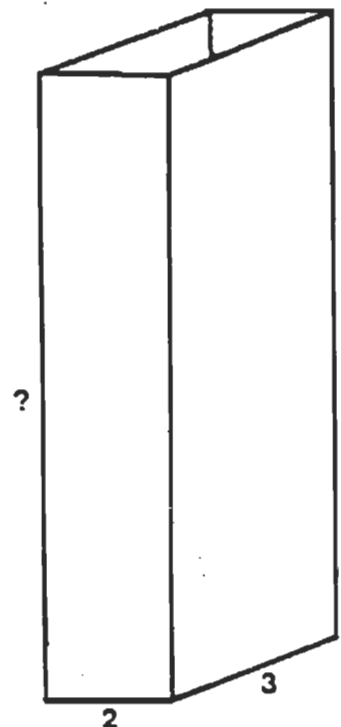
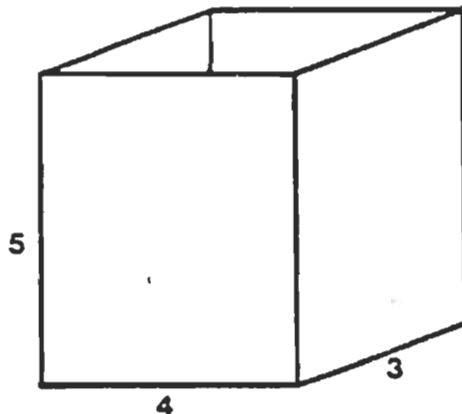
- 27- On compte 20 personnes à une soirée. 5 personnes ont les cheveux blonds et les yeux bleus, 5 autres ont les cheveux blonds et les yeux bruns, 5 autres ont les cheveux bruns et les yeux bleus et enfin les 5 dernières ont les cheveux bruns et les yeux bruns. Quel est le pourcentage de personnes aux cheveux bruns?
- 1- 25%
 - 2- 50%
 - 3- 75%
 - 4- Aucune de ces réponses.
- 28- Albert possède un sac rempli de jouets. Au total, le sac contient un nombre Q de jouets. Il contient un nombre W de balles blanches de ping-pong; un nombre X de balles rouges en caoutchouc; un nombre Y de ballons bleus en caoutchouc; un nombre Z de camions verts en plastique. Dans ce problème, on ne connaît pas les nombres Q , W , X , Y et Z . Si Albert met la main à l'intérieur du sac et qu'il en retire un jouet au hasard, quelle est la probabilité que ce soit une balle de ping-pong?
- 1- W
 - 2- $W \div (X+Y+Z)$. Cela signifie qu'on additionne X , Y et Z , et W est divisé par ce total.
 - 3- $W - (X+Y+Z)$. Cela signifie qu'on additionne X , Y et Z et qu'on soustrait le total de W .
 - 4- $W \div Q$. Cela signifie qu'on divise W par Q .
 - 5- Aucune de ces réponses.

- 29- Alice, Marthe, Elsa et Catherine veulent toutes pénétrer dans une cabine téléphonique. Elles peuvent y entrer une à la fois, deux à la fois, trois à la fois ou quatre à la fois. Combien d'agencements différents peut-on trouver concernant les possibilités qu'ont ces filles de s'introduire dans la cabine téléphonique? (Par exemple: Alice peut y entrer seule. Alice et Marthe peuvent y aller ensemble; Marthe, Elsa et Catherine peuvent y aller ensemble, etc...)

- A- 4
- B- 10
- C- 15
- D- 24
- E- Aucune de ces réponses.

- 30- Alexandre a un grand nombre de blocs d'un centimètre cube. Ces blocs entrent tout juste dans une boîte qui a 3 centimètres de large, 4 centimètres de long et 5 centimètres de haut. Ces blocs iront aussi tout juste dans une boîte qui a 2 centimètres de large, 3 centimètres de long et _____ centimètres de haut.

- A- 7
- B- 8
- C- 10
- D- 12
- E- Aucune de ces réponses.



Annexe C

Résultats individuels

Tableau 4

Résultats individuels aux divers instruments administrés
à l'ensemble des sujets

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
46101	90	5	64	30	15	28	2	139	12	5	1	5	1	0	62	17
46102	66	2	5	0	0	6	4	15	23	6	1	6	9	1	27	11
46103	84	3	15	18	48	39	2	122	14	4	1	6	3	0	43	11
46104	86	4	5	0	2	0	0	7	5	3	0	2	0	0	42	.
46105	79	2	2	0	17	11	7	37	19	3	3	5	5	3	29	.
46106	93	5	166	97	144	145	9	561	6	1	2	0	3	0	50	16
46107	81	3	4	2	4	0	0	10	38	9	3	10	15	1	42	17
46108	86	4	26	11	20	54	7	118	8	0	1	2	5	0	50	.
46109	82	4	0	11	13	98	3	125	12	7	1	3	1	0	40	12
46110	87	3	13	2	4	7	0	26	44	10	8	11	14	1	43	13
46111	91	6	156	142	250	53	89	690	26	7	2	6	11	0	54	19
46112	78	1	5	16	15	41	31	108	0	0	0	0	0	0	40	10
46113	80	3	11	8	0	1	3	23	8	2	1	4	0	1	19	10
46114	84	3	1	0	4	6	1	12	15	2	1	3	9	0	45	13
46115	83	3	2	15	42	16	73	148	10	1	1	5	2	1	42	11
46116	79	3	13	0	5	15	9	42	11	1	2	4	3	1	32	13
46117	81	3	11	4	13	37	3	68	25	4	1	7	13	0	52	14
46118	84	5	19	18	27	70	32	166	0	0	0	0	0	0	34	11
46119	75	3	3	4	0	3	0	10	35	13	5	4	11	2	34	14
46120	77	2	9	5	9	5	0	28	19	3	0	6	8	2	.	14
46121	94	6	200	110	179	135	4	628	6	0	0	5	1	0	46	16
46122	84	3	13	1	4	38	4	60	29	11	1	6	10	1	40	13
46123	84	2	40	39	48	19	39	185	17	3	0	6	7	1	35	13
46124	93	6	194	110	99	83	5	491	3	0	0	1	2	0	63	19
46125	88	5	40	31	26	29	4	130	6	0	0	4	2	0	47	18
46126	79	3	6	12	15	72	14	119	12	4	0	5	3	0	38	15

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
58101	84	4	76	27	59	42	1	205	6	0	0	4	1	1	33	14
58102	86	5	184	183	262	175	16	820	17	3	4	5	5	0	56	20
58103	73	2	3	1	4	4	52	64	13	3	0	2	8	0	21	13
58104	65	1	0	0	1	5	0	6	17	5	1	4	6	1	17	9
58105	75	4	24	32	23	52	14	145	10	0	2	4	4	0	37	10
58106	73	3	13	37	28	26	3	107	38	12	1	9	14	2	44	16
58107	87	4	74	14	20	46	3	157	24	9	2	4	9	0	67	15
58108	86	5	18	9	10	0	2	39	10	5	0	4	1	0	57	16
58109	67	1	4	0	15	0	0	19	37	10	4	10	10	3	19	14
58110	76	3	9	9	7	26	5	56	32	13	2	8	8	1	35	9
58111	88	5	18	5	37	52	0	112	32	8	5	8	9	2	57	14
58112	90	6	171	72	93	42	47	425	14	2	1	4	5	2	55	15
58113	92	6	163	84	155	30	71	503	1	0	0	1	0	0	56	18
58114	78	3	39	16	60	31	29	175	15	7	0	4	3	1	43	13
58115	81	4	5	14	40	34	10	103	18	2	1	6	9	0	37	15
58116	91	6	117	61	86	162	4	430	21	5	1	6	9	0	64	.
58117	80	3	35	14	21	161	3	234	28	6	1	9	11	1	24	11
58118	65	1	0	0	1	0	0	1	22	7	0	10	5	0	31	7
58119	91	6	26	10	12	45	0	93	30	5	2	8	14	1	63	17
58120	89	6	70	30	45	72	0	217	15	3	1	7	4	0	60	15
58121	74	2	0	0	2	27	0	29	13	4	0	5	4	0	27	.
58122	84	6	14	8	24	9	0	55	10	2	3	3	2	0	38	15
58123	83	5	23	14	14	28	48	127	8	1	0	3	4	0	45	13
58124	63	1	0	0	0	3	0	3	33	8	7	5	10	3	35	10
58125	82	5	35	103	72	49	29	288	28	5	5	7	10	1	36	10
58126	56	1	2	0	1	0	1	4	22	5	2	6	7	2	38	11
58127	71	2	0	0	16	1	52	69	18	4	2	4	7	1	24	14
58128	88	6	46	37	47	47	0	177	24	6	2	9	7	0	.	14

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
58201	90	6	239	141	171	80	36	667	5	2	1	1	1	0	68	20
58202	80	5	12	0	7	20	5	44	12	3	2	4	2	1	37	16
58203	82	5	3	0	11	9	0	23	33	10	2	8	12	1	37	12
58204	90	6	91	47	65	50	8	261	2	2	0	0	0	0	60	15
58205	76	3	7	5	17	28	35	92	9	2	0	2	4	1	43	14
58206	84	5	35	17	44	51	4	151	22	1	3	7	11	0	49	17
58207	79	5	4	0	9	17	24	54	15	5	0	4	5	1	35	12
58208	78	3	10	0	6	25	2	43	29	7	2	7	10	3	34	12
58209	91	6	265	185	231	168	77	926	8	4	1	1	2	0	52	18
58210	76	3	2	9	0	28	0	39	13	0	2	4	6	1	48	16
58211	66	1	3	9	4	4	1	21	14	0	3	4	6	1	33	9
58212	76	3	5	1	3	4	12	25	20	3	1	6	10	0	30	11
58213	62	3	0	3	23	23	1	50	38	11	4	6	16	1	30	14
58214	66	1	8	3	8	12	0	31	5	1	0	1	3	0	21	8
58215	65	1	2	10	0	2	1	15	23	5	2	7	7	2	35	10
58216	79	4	37	22	43	70	0	172	21	4	1	5	9	2	28	14
58217	88	5	48	42	55	46	5	196	31	7	4	6	12	2	59	19
58218	72	3	1	0	1	16	62	80	18	4	1	6	6	1	18	11
58219	93	6	266	148	276	236	6	868	15	1	1	7	6	0	64	14
58220	77	3	4	0	13	11	13	41	.	.	.	.	.	.	23	17
58221	79	3	0	5	5	5	0	15	23	5	1	7	9	1	23	12
58222	32	1	8	2	2	10	2	24	39	7	7	5	16	4	18	14
58223	60	1	8	1	7	28	0	44	42	8	6	10	15	3	24	10
58224	68	3	4	5	4	4	40	57	6	0	1	3	1	1	29	12
58225	78	3	1	3	0	3	0	7	40	6	8	11	13	2	44	21
58226	76	3	1	6	3	18	46	74	36	9	3	7	14	3	10	14
58227	85	4	55	60	97	169	7	388	24	6	6	6	5	1	51	16
58228	75	3	5	0	1	2	10	18	13	3	0	5	3	2	53	13

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
58301	93	6	266	181	264	87	72	870	2	0	1	1	0	0	48	16
58302	67	2	0	0	0	0	3	3	43	12	2	7	19	3	19	11
58303	96	6	277	181	231	278	0	967	18	6	0	7	5	0	67	.
58304	67	2	0	0	0	0	5	5	23	3	1	5	11	3	34	12
58305	88	5	8	12	34	96	4	154	17	2	3	5	6	1	42	14
58306	92	5	120	54	87	76	40	377	6	3	1	0	2	0	53	11
58307	83	5	22	7	67	17	66	179	18	6	0	5	7	0	40	14
58308	83	3	0	0	4	8	0	12	2	0	0	1	1	0	52	13
58309	84	4	4	6	9	10	0	29	15	0	1	7	6	1	.	12
58310	94	6	121	82	101	208	2	514	.	.	.	.	.	.	57	21
58311	66	2	0	0	10	1	3	14	24	10	1	6	5	2	20	10
58312	81	4	4	3	12	14	0	33	13	5	0	5	3	0	36	11
58313	87	5	48	47	43	25	9	172	8	0	1	5	2	0	48	23
58314	72	1	0	4	0	6	4	14	44	13	4	9	14	4	25	7
58315	56	1	0	0	0	1	0	1	8	0	0	2	3	3	24	11
58316	77	3	3	2	17	1	40	63	8	2	0	4	2	0	21	13
58317	91	6	54	38	53	14	45	204	27	10	3	6	8	0	48	20
58318	64	1	0	0	3	4	0	7	8	2	1	0	3	2	22	8
58319	92	6	123	99	94	86	0	402	22	4	1	4	13	0	59	15
58320	71	2	0	0	2	0	7	9	38	8	4	8	15	3	26	10
58321	67	2	0	0	3	3	0	6	24	2	2	9	9	2	33	9
58322	59	1	1	3	3	59	0	66	15	3	1	3	7	1	31	14
58323	83	4	3	2	3	4	6	18	14	3	1	4	6	0	47	15
58324	63	1	0	0	1	1	0	2	26	3	0	8	12	3	27	14
58325	86	4	35	16	51	48	21	171	5	2	1	0	2	0	43	13
58326	89	5	51	36	50	107	3	247	15	4	3	2	6	0	38	20
58327	88	5	30	6	27	8	50	121	13	5	2	1	4	1	60	18
58328	73	3	0	0	1	4	10	15	27	7	2	6	11	1	33	12

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
61101	77	3	6	9	0	41	0	56	34	9	3	5	15	2	49	16
61102	77	3	1	4	8	10	11	34	12	2	0	5	5	0	48	18
61103	86	5	22	18	15	36	0	91	24	5	3	7	7	2	42	19
61104	70	3	0	6	14	5	22	47	22	6	0	8	5	3	31	10
61105	79	5	5	14	0	0	0	19	19	7	2	4	6	0	37	13
61106	78	3	1	0	0	3	0	4	33	10	6	6	8	3	47	13
61107	78	4	4	2	4	26	28	64	12	3	0	5	4	0	31	17
61108	88	6	28	41	49	72	2	192	7	0	1	2	3	0	45	19
61109	86	5	7	3	24	47	62	143	15	5	1	3	6	0	45	18
61110	88	6	61	95	40	71	28	245	4	0	0	1	3	0	48	11
61111	79	4	8	15	38	17	10	88	38	8	7	8	14	1	56	12
61112	89	5	101	54	85	85	2	327	22	10	0	6	6	0	56	16
61113	90	6	59	37	79	62	28	265	13	3	4	2	3	1	57	11
61114	51	1	0	5	0	4	0	9	41	11	2	11	14	3	28	16
61115	73	3	5	0	2	1	2	10	19	10	0	2	7	0	43	15
61116	88	5	6	14	50	32	6	108	20	3	3	6	8	0	47	16
61117	83	3	6	13	7	21	0	47	11	0	0	4	5	2	38	14
61118	82	4	8	3	26	7	112	156	21	6	4	7	4	0	39	11
61119	74	3	14	7	24	0	26	71	33	2	10	6	11	3	45	9
61120	62	1	4	8	7	4	1	24	32	8	2	7	11	3	36	12
61121	95	6	281	163	229	189	37	899	2	0	1	1	0	0	54	16
61122	96	6	227	117	174	133	6	657	2	0	1	0	1	0	57	14
61123	88	5	0	6	3	8	0	17	24	3	3	6	12	0	47	13
61124	97	6	328	198	320	194	0	1040	23	5	0	8	9	1	69	20
61125	89	5	60	30	42	135	25	292	4	1	0	2	1	0	47	18
61126	84	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	36	.
61127	74	3	3	1	2	29	0	35	2	0	0	0	1	1	42	9
61128	83	4	0	7	1	1	11	20	4	0	1	1	2	0	27	11
61129	84	4	8	8	4	16	0	36	28	6	2	7	11	2	57	17

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
54101	89	5	272	155	278	118	89	912	18	3	4	6	5	0	49	15
54102	85	6	73	16	18	56	0	163	6	3	3	0	0	0	62	16
54103	72	3	21	76	49	95	67	308	12	1	1	5	4	1	29	13
54104	69	2	6	5	0	1	0	12	9	3	1	2	3	0	50	10
54105	75	4	5	4	6	12	0	27	5	3	0	0	1	1	42	14
54106	82	5	14	12	6	24	8	64	12	2	2	4	4	0	24	14
54107	87	5	161	91	191	57	46	546	15	3	3	4	4	1	35	13
54108	67	1	6	3	5	16	0	30	42	9	5	11	13	4	26	.
54109	62	1	2	5	0	11	0	18	28	8	3	9	7	1	12	12
54110	91	6	154	64	109	124	9	460	32	9	4	6	13	0	65	16
54111	68	2	1	1	1	30	0	33	28	9	2	5	12	0	47	17
54112	84	4	43	16	49	70	3	181	36	8	2	8	16	2	49	12
54113	63	1	9	0	0	12	0	21	17	4	1	6	4	2	.	12
54114	63	2	5	0	3	20	0	28	23	7	1	5	9	1	18	8
54115	67	2	0	1	0	10	0	11	32	4	5	9	12	2	35	10
54116	62	2	0	2	0	0	0	2	8	0	0	3	3	2	15	11
54117	76	4	1	0	0	27	0	28	41	12	7	7	12	3	39	12
54118	85	5	48	43	27	60	9	187	10	2	0	5	3	0	53	17
54119	83	3	32	12	21	52	0	117	10	1	1	1	7	0	56	13
54120	55	1	2	4	10	3	2	21	17	5	3	1	7	1	29	12
54121	73	3	1	1	2	25	0	29	31	7	3	9	10	2	42	8
54122	60	3	1	18	6	55	0	80	16	5	3	1	4	3	22	5
54123	87	4	163	107	164	45	66	545	14	3	0	2	8	1	47	18
54124	83	4	45	54	60	76	30	265	.	.	.	.	.	.	31	9
54125	66	4	3	7	12	16	7	45	37	11	3	7	12	4	45	14
54126	79	4	8	18	38	33	24	121	16	3	2	6	5	0	35	12

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS.						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
54201	82	5	48	15	30	96	5	194	40	5	9	12	12	2	40	10
54202	87	5	55	55	61	40	44	255	20	7	1	5	7	0	54	15
54203	63	1	4	3	19	21	0	47	20	3	1	5	10	1	19	6
54204	74	3	8	22	6	39	0	75	29	7	5	5	9	3	48	13
54205	59	1	1	0	6	16	0	23	18	5	1	6	5	1	19	7
54206	86	4	74	34	47	80	3	238	7	2	1	3	1	0	53	17
54207	69	3	1	16	14	20	11	62	17	5	1	6	5	0	51	12
54208	90	5	53	16	17	76	0	162	9	3	1	3	1	1	57	14
54209	67	2	3	35	46	38	33	155	42	10	8	6	16	2	26	9
54210	71	3	10	18	24	51	5	108	32	8	1	9	12	2	31	16
54211	81	3	37	48	52	35	51	223	8	1	1	1	4	1	51	14
54212	84	4	243	143	224	127	93	828	11	2	2	2	5	0	39	10
54213	83	3	28	29	15	38	0	110	29	5	5	8	10	1	52	15
54214	86	4	35	29	71	66	10	211	16	1	1	5	8	1	29	10
54215	68	3	0	4	14	23	0	41	8	2	0	3	3	0	16	8
54216	84	3	0	3	14	4	0	21	25	5	1	8	10	1	44	7
54217	81	3	44	19	28	63	6	160	11	4	1	2	3	1	36	11
54218	83	4	27	8	19	90	5	149	12	5	0	2	4	1	31	9
54219	83	5	15	13	18	38	0	84	12	2	2	2	5	1	45	18
54220	71	2	29	25	21	19	0	94	17	0	8	1	6	2	41	11
54221	72	2	1	0	6	2	0	9	43	12	3	9	17	2	32	11
54222	67	2	8	22	86	19	35	170	12	3	0	3	6	0	33	15
54223	70	1	6	0	8	19	0	33	29	8	4	7	7	3	17	10
54224	86	5	99	67	75	70	25	336	11	4	0	1	5	1	48	14
54225	92	6	312	148	178	76	67	781	22	4	6	6	6	0	70	22
54226	83	3	12	9	18	14	0	53	3	1	0	1	1	0	39	16
54227	84	5	29	12	52	46	4	143	24	9	1	4	8	2	36	11
54228	83	5	74	36	56	19	23	208	14	3	0	4	7	0	45	13

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
62101	82	5	35	18	34	39	60	186	18	6	2	4	6	0	33	12
62102	83	5	131	54	92	17	0	294	15	1	1	5	7	1	55	13
62103	71	2	17	20	16	10	3	66	34	9	4	9	9	3	34	10
62104	79	4	18	40	56	64	85	263	27	9	1	4	10	3	36	16
62105	82	4	12	21	41	11	23	108	6	0	1	3	2	0	30	10
62106	56	1	4	2	5	5	4	20	38	6	4	11	15	2	28	9
62107	76	4	28	40	75	9	34	186	2	1	0	1	0	0	27	16
62108	52	1	4	4	14	3	9	34	17	3	0	8	6	0	26	9
62109	94	6	241	115	119	223	12	710	15	6	0	6	3	0	56	13
62110	86	5	34	41	37	38	0	150	.	.	.	.	.	.	64	.
62111	91	5	112	61	152	102	7	434	12	1	2	3	6	0	48	14
62112	65	2	0	8	3	0	2	13	29	6	9	1	12	1	49	11
62113	68	3	7	4	0	6	0	17	50	13	10	11	13	3	38	10
62114	61	1	0	4	4	5	0	13	23	5	0	6	11	1	27	9
62115	82	5	85	54	177	119	56	491	10	1	1	3	4	1	54	13
62116	89	5	100	32	53	110	0	295	20	3	1	5	11	0	40	12
62117	86	5	63	38	27	98	24	250	17	4	0	5	7	1	51	13
62118	83	5	31	49	83	54	33	250	5	1	0	2	2	0	38	15
62119	76	2	12	13	11	26	0	62	41	15	4	6	14	2	16	11
62120	81	4	33	34	31	31	17	146	10	2	2	3	3	0	31	8
62121	83	5	38	40	39	46	1	164	19	3	2	5	9	0	53	13
62122	91	5	69	29	33	35	0	166	20	4	2	4	9	1	44	11
62123	62	1	1	0	6	0	0	7	44	8	9	11	15	1	30	10
62124	70	2	2	5	1	3	0	11	24	4	2	8	12	2	31	.
62125	60	1	0	5	3	0	6	14	4	0	1	1	1	1	.	10
62126	59	1	6	11	6	7	10	40	32	9	3	9	11	0	.	9
62127	85	5	34	19	24	89	0	166	12	5	0	4	3	0	48	11
62128	59	1	1	4	0	6	0	11	14	4	1	3	6	0	25	.
62129	84	6	29	4	7	0	0	40	12	2	1	4	4	1	53	12

SUJET	R.S.	ENS.	PAIRS						I.P.						M.H.S.	M.D.I.
			1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
62201	85	5	37	24	54	68	63	246	28	5	2	8	13	0	54	12
62202	36	1	9	9	16	8	11	53	50	15	6	9	15	5	.	14
62203	91	6	215	139	94	73	0	521	4	1	0	3	0	0	70	13
62204	66	2	6	0	10	0	32	48	18	5	1	6	5	1	41	16
62205	76	3	12	3	18	17	12	62	3	1	0	2	0	0	43	14
62206	82	5	34	16	31	42	0	123	9	1	0	1	6	1	40	11
62207	95	6	216	132	100	254	39	741	23	1	4	6	12	0	60	17
62208	72	2	46	18	32	16	12	124	24	4	6	7	6	1	42	10
62209	60	2	4	6	48	12	101	171	9	1	0	4	2	2	38	16
62210	87	5	37	23	42	79	0	181	26	5	1	7	12	1	42	13
62211	86	5	46	50	114	126	0	336	31	8	1	8	13	1	35	8
62212	89	6	72	32	35	75	1	215	14	3	1	2	8	0	49	17
62213	68	3	3	3	4	18	3	31	8	0	1	6	0	1	24	11
62214	62	1	4	2	5	0	3	14	14	2	3	2	6	1	31	12
62215	79	3	26	14	92	37	8	177	27	11	2	8	6	0	44	9
62216	77	3	11	11	16	17	4	59	17	6	0	3	8	0	30	14
62217	83	5	41	23	43	15	6	128	22	8	0	7	6	1	45	12
62218	80	5	7	21	16	21	5	70	35	5	9	6	13	2	46	14
62219	88	5	5	17	13	20	0	55	16	5	1	5	5	0	39	12
62220	68	2	5	11	3	12	10	41	11	1	0	4	4	2	40	.
62221	72	3	13	14	23	13	0	63	23	6	2	10	4	1	30	14
62222	87	5	117	83	191	114	49	554	3	0	1	0	2	0	42	15
62223	88	5	53	24	48	54	14	193	28	5	6	5	12	0	47	16
62224	67	2	10	0	14	3	14	41	7	1	1	4	0	1	32	9
62225	83	3	12	12	36	30	6	96	.	.	.	.	.	.	47	12
62226	77	3	42	27	7	18	0	94	16	3	0	5	8	0	55	.
62227	89	6	68	30	11	9	0	118	20	5	2	3	10	0	62	17
62228	70	3	2	1	1	19	0	23	43	11	3	12	13	4	36	10
62229	75	2	26	20	23	22	8	99	47	15	5	9	15	3	27	10

Remerciements

Je tiens à remercier grandement mon directeur, monsieur Bertrand Roy, M.Ps., pour le support et la disponibilité qu'il a su m'accorder tout au long de ce travail.

J'adresse également mes remerciements aux autorités de la Polyvalente De-La-Salle, aux professionnels des services aux étudiants, au personnel enseignant et à tous les élèves de 6e année des écoles St-Michel Des-Forges, Cardinal-Roy, Ste-Thérèse, Jacques-Buteux et Curé-Chamberland qui ont bien voulu se prêter à l'expérimentation.

Références

- ALBERT, Robert S. ed. (1983). Genius and Eminence. New York: Pergamion Press.
- ALEXANDER, Patricia A., MUIA, Joseph A. (1982). Gifted Education, A comprehensive roadmaps. Maryland: Aspen Publication.
- AYOTTE, Eloi R. (juin 1984). La douance, mesures éducatives et modèles de service. Commission scolaire de Chicoutimi: Les services éducatifs.
- BARBE, Walter B., RENZULLI, Joseph S. (1975). Psychology and Education of the gifted. New York: Irvington Publishers.
- BELTH, Marc (1977). The process of thinking. New York: David McKay Co.
- BINET, Alfred (1973). L'étude expérimentale de l'intelligence. Paris: Centre d'étude et de promotion de la lecture.
- BINET, A., SIMON, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. L'Année Psychologique, 11, 245- 336.
- BLOOM, Benjamin S. (1976). Human Characteristics and School Learning. Toronto: McGraw-Hill Book Co.
- BLOOM, Benjamin S. (1985). Developing talent in young people. New York: Ballantine Books.
- BRANDWEIN, Paul F. (1981). The gifted student as future scientist. Ventura, CA: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- BRASSARD, J.-C., COUTURE, G., TREMBLAY, A. (1984). L'inventaire sociométrique pour l'identification des élèves doués ou talentueux. Nicolet: non-publié.
- BRODY, E.B., BRODY, N. (1976). Intelligence; nature, determinants and consequences. New York: Academic Press.
- BRUNER, J. et al. (1958). The meaning of traits in isolation and in combinaison. In R. Tagiuri et L. Petrollo (Eds.). Person perception and interpersonal behavior. Stanford, CA: Stanford University Press.

- BURT, Cyril (1975). The Gifted Child. Londres: Unibooks, Hodder and Stoughton.
- CATTELL, J.M. (1890). Mental tests and measurements. Mind, 15, 373-380.
- CHATEAU, Jean (1983). L'intelligence ou les intelligences. Bruxelles: Pierre Mardaga éd.
- CHAUVIN, Rémi (1975). Les surdoués. France: Ed. Stock, Coll. Laurence Pernoud.
- CLARK, Barbara (1979). Growing up gifted. Colombus: Charles E. Merrill.
- COHN, S.J. (1981), What is giftedness? A multidimensional approach, dans Gifted Children: challenging their potential. Ss la dir. de A.H. Kramer, New York: Trillium Press.
- DAVIS, Gary A., RIMM, Sylvia B. (1985). Education of the gifted and talented. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Direction Générale du Développement Pédagogique (mars 1986). La douance dans l'école. Vie Pédagogique, no 41.
- DOLLE, Jean-Marie (1974). Pour comprendre Jean Piaget. Toulouse: Edouard Privat.
- DONALDSON, Margaret (1978). Children's Mind. London: Croom Helm Ltd.
- DORE, Ginette (avril 1983). L'enfant doué, ses caractéristiques et ses besoins. Commission scolaire de Chicoutimi: Service de l'adaptation scolaire.
- EYSENCK, Hans J. (1979). The structure and measurement of intelligence. New York: Springer-Verlag.
- FLAVELL, John H. éd., MARKMAN, Ellen M. éd. (1983). Cognitive development. New York: J. Wiley and Sons.
- FOSTER, W. (1981). Leadership: a conceptual framework for recognizing and educating. Gifted Child Quarterly, 25, pp. 17-25.
- GAGNE, François (sept. 1983). Douance et talent: deux concepts à ne pas confondre. Apprentissage et Socialisation, Volume 6, numéro 3, pp. 146-159.

- GALLAGHER, James J. (1975). Teaching the gifted child. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- GALTON, F. (1883). Inquiry into human faculty and its development. London: Macmillan.
- GARDNER, Howard (1983). Frames of mind, the theory of multiple intelligence. New York: Basic Book Inc.
- GEAR, G.H. (1976). Accuracy of teacher judgement in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. Gifted Child Quarterly, no 20.
- GETZELS, Jacob W., JACKSON, Philip W. (1962). Creativity and intelligence. New York: J. Wiley and Sons.
- GOLDSTEIN, Kenneth M., BLACKMAN, Sheldon (1978). Cognitive style: five approaches and relevant research. New York: J. Wiley and Sons.
- GUILFORD, J.P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill Book.
- GUILFORD, J.P. (1968). Intelligence, Creativity and Their Educational Implications. San Diego, CA: Robert R. Knapp Pub.
- HALADYNA, Thomas M., OLSEN, Robert M. (1982). Instruments for identification of the gifted, with emphasis on the economically disadvantaged. Educational Service District, no 121. Seattle, WA: The Northwest Clearinghouse for Gifted Education.
- HILDRETH, Gertrude H. (1966). Introduction to the gifted. New York: McGraw-Hill Book.
- HOLLINGWORTH, L.S. (1926). Gifted Children: their nature and nurture. New York: Macmillan.
- HUNT, J. McVicker ed. (1971). Human Intelligence. New Brunswick: Transaction Books.
- JOHNSON, Donald M. (1972). A systematic introduction to the psychology of thinking. New York: Harper Row.
- KERRY, Trevor ed. (1983). Finding and helping the able child. London: Croom Helm.
- KHATENA, Joe (1978). The creatively gifted child: suggestions for parents and teachers. New York: Vantage Press Inc.

- KLANSMEIER, H.J., GOODWIN, W. (1975). Learning and human abilities. New York: Harper and Row.
- KLANSMEIER, Herbert J. (1979). Cognitive learning and development: information-processing and piagetian perspectives. Cambridge, MA: Ballinger Pub. Co.
- LEGENDRE-BERGERON, Marie-Françoise (1980). Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget. Chicoutimi: Gaetan Morin et Associés Ltée.
- LEWIS, Michael ed (1983). Origins of intelligence. New York: Plenum Press.
- LOBROT, Michel (1973). L'intelligence et ses formes. Paris: Dunod.
- MARTINSON, Ruth A. (1974). The identification of the Gifted and Talented. California: Office of the Ventura County.
- MESSICK, S. ed. (1976). Individuality in learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministère de l'Education (1979). L'école québécoise: Enoncé de politique et plan d'action. Québec.
- Ministère de l'Education (1986). Les élèves doués et talentueux à l'école: Etat et développement. Québec.
- PAINTER, Frieda (1980). Who are the gifted? Definitions and identification. Caxtons: Pullen Publications.
- PAPERT, Seymour (1981). Jaillissement de l'esprit: ordinateurs et apprentissage. Paris: Flammarion.
- PASSOW, Harry A. ed. (1979). The gifted and the talented: their education and development. Chicago: University of Chicago Press.
- PEGNATO, C.W. et BIRCH, J.W. (1959). Locating gifted children in Junior High School: A comparison of Methods. Exceptional Children. Washington, no 25.
- PIAGET, Jean (1963). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PIAGET, Jean (1967). La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

- PYLE, David W. (1979). Intelligence: an introduction. Boston: Routledge et Kegan Paul.
- RIEBEN, Laurence. Intelligence et pensée créative. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- RENZULLI, J.S. (1979). What makes giftedness: a reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura, CA: Ventura County Superintendent of Schools office.
- RENZULLI, J.S., REIS, Sally M., SMITH, Linda H. (1981). The Revolving Door Identification Model. Connecticut, U.S.A.: Creative Learning Press Inc.
- ROUTHIER, M.-C. (1986). Étude comparative de l'intelligence opératoire et psychométrique chez des sujets normaux et doués de 10 à 14 ans. Thèse de maîtrise inédite. Trois-Rivières: Université du Québec.
- ST-JACQUES, Marcel (sept.1983). Pour une procédure d'identification des élèves doués ou talentueux. Apprentissage et socialisation. Volume 6, numéro 3, pp. 160-169.
- SHOUKSMITH, George (1970). Intelligence, Creativity and Cognitive Style. New York: Wiley-Interscience, Wiley and Sons.
- SKINNER, B.F. (1953). Science and Human Behavior. New York: Free Press.
- SPEARMAN, C. (1927). The abilities of man. New York: Macmillan.
- STANLEY, J.C. (1976). Test better finder of great math talent than teachers are. American Psychologist, no 31.
- STERN, W.L. (1911). The supernormal child. Journal of Educational Psychology, no 2.
- STERNBERG, Robert (1985). Beyond I.Q.: a triarchic theory of human intelligence. New York: Cambridge University Press.
- STORR, Anthony (1974). Les ressorts de la création. Paris: Laffont.
- TAYLOR, Roger (1970). The Gifted and Talented. Englewood: Educational Consulting Associate Inc.
- TERMAN, L.M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children. Genetics studies of genius. Vol. 1. Stanford CA: Stanford University Press.

- TERRASSIER, Jean-Charles (1981). Les enfants surdoués. Paris: Les éditions ESF.
- THORNDIKE, E.L. (1931). Human Learning. New York: Century
- THURSTONE, L.L. (1938). Primary Mental Abilities. Chicago: University of Chicago Press.
- VERNON, P.E. (1969). Intelligence and Cultural Environment. London: Methuen.
- WALLACH, Michael A., KOGAN, Nathan (1965). Modes of thinking in young children: A study of the Creativity-Intelligence distinction. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- WISEMAN, Stephen ed. (1967). Intelligence and ability. England: Penguin Books.
- WITTY, Paul A. ed. (1972). The Gifted Child. Connecticut, Greenwood Press.
- WOODLIFFE, Helen M. (1977). Teaching gifted learners, a handbook for teachers. Profiles in practical education no 11. Toronto: The Ontario Institute for studies in education.