

Point de vue d'enseignants concernant les caractéristiques de l'élève doué

Jeanne Lagacé-Leblanc¹, Amélie Courtinat-Camps², Valérie Capdevielle-Mougnibas², Line Massé¹, Claire Baudry¹, Claudia Verret³, Marie-France Nadeau⁴,
Caroline Couture¹, Jean-Yves Bégin¹

¹Université du Québec à Trois-Rivières

²Maître de conférence en psychologie

³Université du Québec à Montréal

⁴Université de Sherbrooke

Introduction et problématique

Contexte théorique

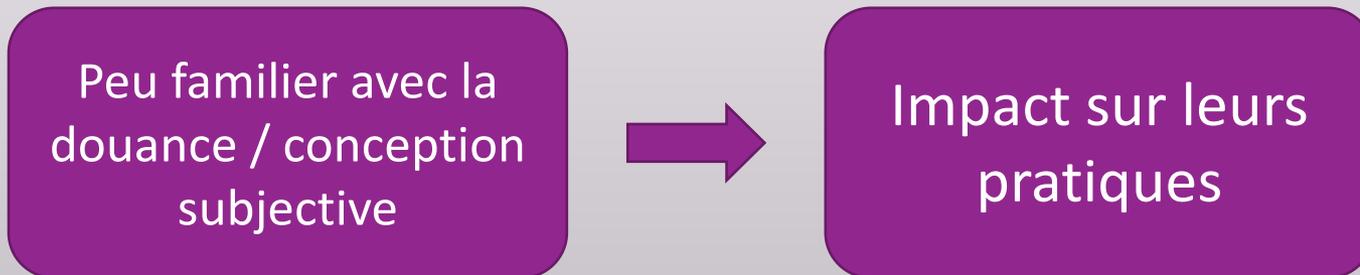
- Les croyances personnelles des enseignants déterminent leur pratique professionnelle (Guerra et Nelson, 2009; Payne, 1994; Wang, Elicker, McMullen et Mao, 2008)
 - Peuvent provenir de la formation initiale ou de la formation en cours d'emploi
 - Sentiment de ne pas être préparé (Miller, 2009)
- Influence sur l'identification des élèves doués et sur les attentes des enseignants (Jussim et Harber, 2005)
- Les croyances et les pratiques des enseignants ont un lien direct avec les processus d'enseignement et d'apprentissage en classe (Griffiths, 2007)

Contexte théorique

- Les enseignants perçoivent la douance à travers des caractéristiques cognitives et motivationnelles (Endepohls-Ulpe et Ruf, 2005)
- Les enfants doués sont perçus par les enseignants comme :
 - L'excellence, le potentiel, la rareté, le comportement, la capacité innée, la motivation et l'asynchronisme (Lee, 1999)
 - Des apprenants rapides, motivés, indépendants et créatifs, qui travaillent et comprennent à un niveau supérieur à la moyenne (Speirs Neumeister et al., 2007)

Problématique

- Représentations/perceptions controversées et inconsistantes de la douance par les enseignants
 - positives
 - négatives
 - ambivalentes



Objectifs

- Examiner les perceptions des enseignants quant aux élèves doués de leur classe.

Méthode

Analyse lexicale - ALCESTE

Participants (N = 21)



- 14,1 années d'expérience
- 47,6 % sont âgés de 30 à 39 ans
- Aucune heure de formation sur la douance à la formation initiale
- En moyenne, 2,5 heures de formation sur la douance en cours d'emploi dans les 5 dernières années
- 90,5 % enseignent en classe ordinaire

Questions – protocole de recherche

Comment décrivez-vous cet élève ?

D'après vous, cet élève est-il doué ? Pourquoi ?

VARIABLES ILLUSTRATIVES

Âge (20 à 29 ans / 30 à 39 ans / 40 à 49 ans / 50 ans et plus)

Genre de l'enseignant

Expérience des enseignants (0 à 5 ans / 6 à 15 ans / 16 à 25 ans / 26 ans et plus)

Cycle scolaire (1^{er} cycle / 2^e cycle / 3^e cycle)

Type de classe (spécial/ordinaire)

Niveau socio-économique de l'école (favorisé/moyen/défavorisé)

Heures de formation sur la douance en cours d'emploi (Aucune / 1 heure et plus)

Nombre de fois impliqué dans un PI (Jamais / 1 à 2 fois / 3 fois et plus)

Sentiment d'auto-efficacité

Autoperception

Contact avec les personnes doués



En dessous de la moyenne

Dans la moyenne

En haut de la moyenne

QI global de l'élève (Très élevé = $120 \leq QI < 130$ / Haut potentiel = $QI \geq 130$)

Résultats

2

Classe 2

3

Classe 3

4

Classe 4

1

Classe 1

Présence

Khi2

facon	14
emotif	12
talent	9

Présence

Khi2

chose	22
sentir	22
poser	19

Présence

Khi2

faire	21
commencer	14
dire+	11

Présence

Khi2

<i>culture</i>	75
general	75
curieux	46

avancer	9
aimer	8
belle	8
matur	8
motive	8
niveau	8
clair	6
adulte	6
vraiment	6
participe	6
eleve	5
file	5
trouver	5
doue	4
attente	4

question	19
vivre	16
passer	16
sens	14
penser	14
fois	13
ecouter	13
reflexion	13
venir	10
finir	9
attentif	9
raconter	9
aller	7
ecole	6
moment	6

reussir	11
attendre	11
mathematiq	11
passe	9
premier	9
fin	8
aller	8
problem+	8
demander	7
annee	6
semaine	6
larme	5
difficulte	4
cas	3
droit	3

stimuler	37
interesser	30
maison	27
recherche	27
bonne	22
vie	19
present	19
enormemen	19
sujet	18
lire+	11
fond	7
moyen	7
apprendre	7
connaître	7
information	7

Classification Hiérarchique Descendante

40,5%

24,5%

25 %

10 %

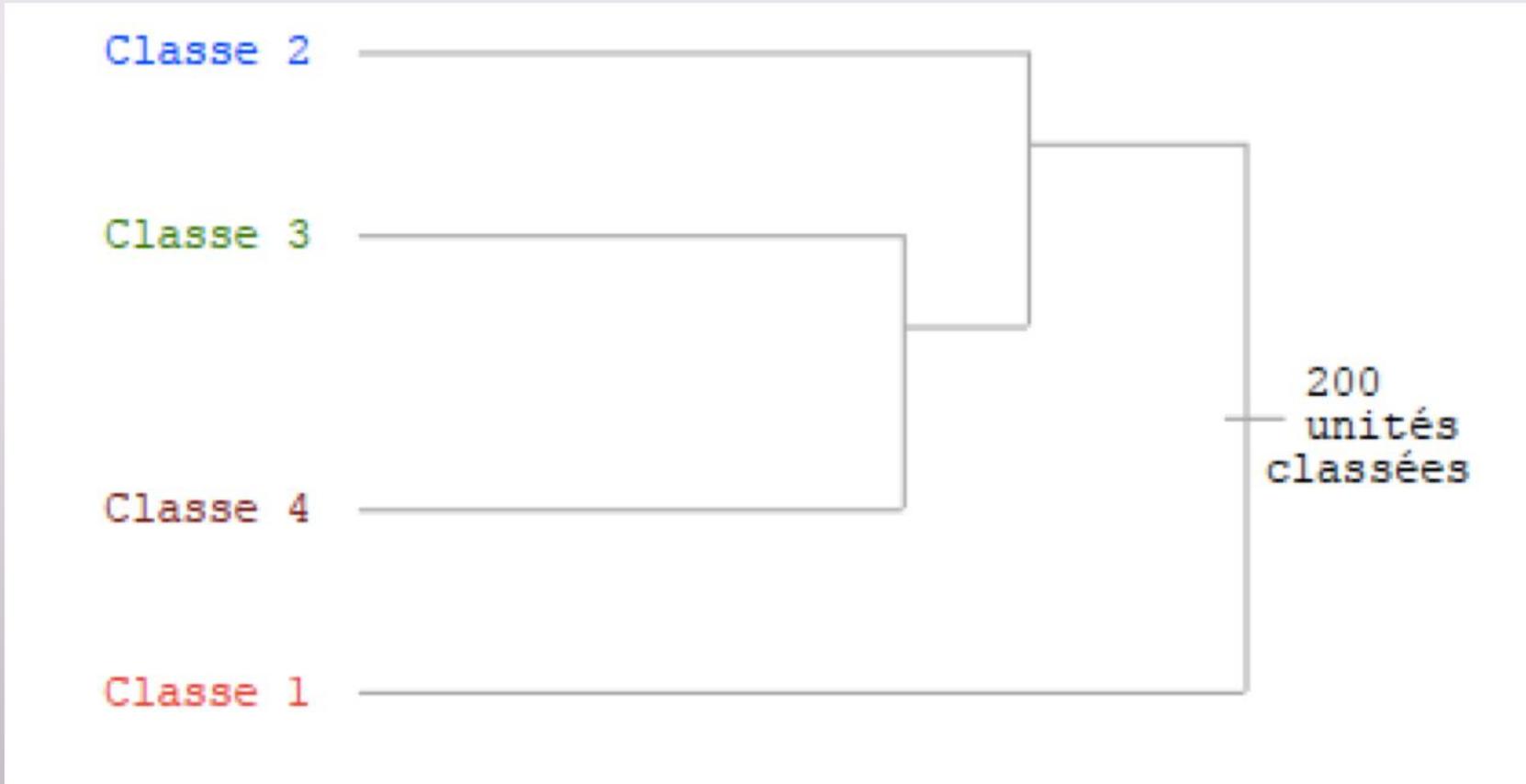
Classe 2

Classe 3

Classe 4

Classe 1

200
unités
classées



Différences entre les classes

- Âge
- Expérience
- Cycle d'enseignement
- Type de classe
- Nombre de fois intégré dans un plan d'intervention
- Sentiment d'auto-efficacité
- Autoperception
- Contact avec les personnes douées

« Elle connaît aussi beaucoup de vocabulaire. Elle a une **culture générale** très bonne. Elle est curieuse, donc quand on part dans un sujet, elle veut toujours approfondir en connaître davantage » (énoncé no 18, $Khi^2 = 14$)

« C'est une élève qui est très **intéressée** qui a une **soif d'apprendre**, qui a beaucoup de culture générale et surtout un enfant qui a vraiment beaucoup d'empathie » (énoncé no 15, $Khi^2 = 13$)

« C'est un élève qui est **curieux**, c'est un élève qui veut savoir, qui veut apprendre, qui s'intéresse à tout. Peu importe le sujet qu'on va amener, il est toujours présent, il est toujours actif, il est toujours intéressé » (énoncé no 73, $Khi^2 = 36$)

N'a pas les
meilleurs
résultats

« ...mais il ne va pas
apprendre les choses
avant que je les enseigne,
il ne va pas faire ses liens
lui-même pour déduire les
informations » (énoncé no
14, $Khi^2 = 12$)

« D'après moi, c'est une
élève qui a vraiment été
**stimulée au niveau de la
culture générale**, qui a une
bonne mémoire à la base
[...], mais je ne suis pas prêt
à dire qu'elle est douée »
(énoncé no 17, $Khi^2 = 10$)

Ne ressort
pas du lot

Être doué c'est... aborder et concevoir différemment les choses

*« La raison pour laquelle je crois qu'il est doué ou qu'il est talentueux c'est parce qu'il a une **façon de concevoir** pas juste au niveau académique. »*

(énoncé no 55, $K\chi^2 = 13$)

« Justement, la façon dont elle applique les stratégies, elle trouve elle-même ses stratégies. [...] Elle trouve ses stratégies et les appliques bien. »

(énoncé no 205, $K\chi^2 = 7$)

Être doué c'est... faire preuve de + ou – de maturité émotionnelle et sociale

*« Je trouve que le niveau de **maturité a un peu augmenté**, peut-être parce qu'il est avec des élèves plus vieux aussi qui l'ont aidé. »*

(énoncé no 43, $Khi^2 = 13$)

*« C'est un garçon qui est super de bonne humeur, tout le temps, qui taquine, qui a une belle relation avec l'adulte, qui est quand même **assez avancé au niveau de la maturité**. »*

(énoncé no 128, $Khi^2 = 10$)

« Il y a tout le côté académique et tout le côté émotif, c'est difficile de balancer. »

(énoncé no 179, $Khi^2 = 10$)

Être doué c'est... faire preuve de + ou – de maturité émotionnelle et sociale

« Au niveau des habiletés sociales, c'est difficile. Donc, elle est souvent en conflit avec les autres. »

(énoncé no 20, Khi2 = 8)

« Je la trouve beaucoup plus avancé pour son âge par rapport aux autres, par rapport même au niveau social. »

(énoncé no 276, Khi2 = 7)

Être doué c'est... être capable d'écoute / avoir besoin d'être écouté / avoir une réflexion de qualité

*« Donc, chaque fois qu'on amène une nouvelle information, il veut en savoir plus. C'est un enfant qui est très à l'écoute et attentif en classe. Il est très, j'ai envie de dire relationnel au sens où, quand il a besoin de sentir une certaine forme d'empathie, quand il vit des choses, **il a besoin de sentir que c'est bien compris pour pouvoir continuer** »*

(énoncé no 90, Khi² = 14)

« Elle me raconte ses cours de piano. Il y a des moments que j'ai moins besoin d'être avec des élèves sur la cour de récréation et elle me suit et me raconte toutes sortes de choses. »

(énoncé no 236, Khi² = 9)

Être doué c'est... être capable d'écoute / avoir besoin d'être écouté / avoir une réflexion de qualité

« Dans ses réflexions, dans sa manière d'écouter, dans sa manière de poser des questions, je trouve que sa disponibilité, on le sent très vif[...]. Donc, c'est vraiment quand on discute avec lui, de choses et d'autres, on se dit wow, mais quelle réflexion! »

(énoncé no 99, Khi2 = 10)

Classe 4 – Être doué c'est... avoir le désir de réussir à l'école / avoir des attentes élevées et avoir peur de l'échec

40 à 49 ans

16 à 25 ans
d'expérience

Impliqué dans
un PI 3 fois ou +

3^e cycle

Classe spéciale

Autoperception
↑ la moyenne
provinciale



Être doué c'est... avoir le désir de réussir à l'école / avoir des attentes élevées et avoir peur de l'échec

« Dès le début de l'année, la première semaine déjà il était en larme, parce qu'il s'ennuyait. Il disait qu'il s'ennuyait la première semaine, c'est sûr qu'on commence à établir des règles dans la classe, donc on n'était pas encore en mode de travail. »

(énoncé 122, $\text{Khi}^2 = 12$)

« C'était des notions qu'il n'avait pas vues encore, donc j'ai eu le droit à des petites crises de larmes parce qu'il s'attend à faire 90-95 tout le temps sauf que là, on monte d'une année. »

(énoncé 79, $\text{Khi}^2 = 11$)

Être doué c'est... avoir le désir de réussir à l'école / avoir des attentes élevées et avoir peur de l'échec

*« C'est un petit garçon très autonome. Qui **veut réussir**, mais qui en même temps est un peu craintif. Il a **peur de l'échec** donc quand ses notes sont plus basses que celles qu'il attendait, il va avoir tendance à avoir les larmes aux yeux ou à se demander pourquoi il a une note basse comme ça. »*

(énoncé 77 Khi² = 9)

Discussion et conclusion

Discussion

- Discours des enseignants de classe spéciale / ordinaire
 - Contexte (organisé autour répondre besoins pédagogiques)

Classe 4

Classe 2

Classe spéciale

Classe ordinaire

Désir de réussir

Différence des
élèves dans un
contexte ordinaire

Centration sur les
besoins
pédagogiques

Processus comparatif

Discussion

- Conception traditionnelle, stéréotypée (Feldman, 2003) et ambivalente de (Zeidner et Shani-Zinovich, 2011) de l'élève doué
- Nature développementale de la douance non mentionnée (Laine, Kuusisto et Tirri, 2016) ou lorsque mentionnée pour arguer que l'élève n'est pas doué
- Incidence négative sur...
 - La détection, le dépistage ou l'identification
 - La réponse aux besoins (De Wet et Gubbins, 2011; Megay-Nespoli, 2001; T. R. Moon et Brighton, 2008)
 - La motivation (Siegle, DaVia Rubinstein et Mitchell, 2014; Wentzel , Battle, Russell et Looney, 2010)
 - Les résultats scolaires (Jussim et Herber, 2005; Rosenthal, 1991) et la sous-performance (Siegle et McCoach, 2018)
 - Leur accomplissement (Horsley, 2012; Kolb et Jussim, 1994)
 - La relation maître-élève

Discussion

- Souligne l'importance d'investir la sphère relationnelle auprès des élèves doués
 - Cohérence avec les résultats sur les conditions qui favorisent l'inclusion des élèves doués
- Importance de développer les connaissances
 - Pour diminuer les doutes
 - Pour mieux dépister les élèves doués
 - Pour rendre les interventions plus efficaces
 - Pour prévenir la sous-performance et le désengagement des élèves
- Cerner les domaines dans lesquels des ajustements dans les connaissances et dans la pratique seraient nécessaires

Conclusion

- ▶ Importance d'avoir une vision globale pour mieux répondre aux besoins des élèves
- ▶ Offrir le temps nécessaire aux enseignants pour réfléchir et réviser leurs propres systèmes de représentations/perceptions devrait également être incorporée dans le développement professionnel (Ladson-Billings, 2000)
- ▶ Ajuster nos perceptions
 - ▶ Permettra d'avoir des impacts sur la détection/identification des élèves doués et sur les pratiques pédagogiques

Références

- De Wet, C. F. et Gubbins, E. J. (2011). Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roeper Review*, 33, 97–108.
- Endepohls-Ulpe, M. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219-228. doi:10.1080/13598130600618140
- Feldman, D. H. (2003). A developmental, evolutionary perspective on giftedness. In J. H. Borland (dir.), *Rethinking gifted education* (p. 9–33). New York: Teachers College Press.
- Griffiths, C. (2007). Language learning strategies: students' and teachers' perceptions. *English Language Teaching Journal*, 61(2), 91-99.
- Guerra, P. L. et Nelson, S.W. (2009). Changing professional practice requires changing beliefs. *Phi Delta Kappan*, 90(5), 354-359.
- Horsley, J. (2012). Teacher catalysts: Characteristics of teachers who facilitate high academic success. *Australasian Journal of Gifted Education*, 21, 23-31.
- Jussim, L. et Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and selffulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131-155. doi:10.1207/s15327957pspr0902_3
- Kolb, K. J. et Jussim, L. (1994). Teacher expectations and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 17, 26-30. doi:10.1080/02783199409553613

- Ladson-Billings, G. (2000). Fighting for our lives: Preparing teachers to teach African American students. *Journal of Teacher Education*, 51, 206–214.
- Laine, S., Kuusisto, E. et Tirri, K. (2016). Finnish teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167. doi: 10.1177/0162353216640936
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10, 183-196. doi:10.1080/1359813990100205
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23, 178–182.
- Miller, E. M. (2009). The effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 33, 65-105. doi:10.1177/016235320903300104
- Moon, T. R. et Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480. doi: 10.4219/jeg-2008-793
- Payne, R. S. (1994). The relationship between teachers' beliefs and sense of efficacy and their significance to urban LSES minority students. *The Journal of Negro Education*, 63(2), 181-196.
- Rosenthal, R. (1991). Teacher expectancy effects: A brief update 25 years after the Pygmalion experiment. *Journal of Research in Education*, 1, 3-12.

- Siegle, D., DaVia Rubinstein, L. et Mitchell, M. S. (2014). Honors' students' perceptions of their high school experiences: The influence of teachers on student motivation. *Gifted Child Quarterly*, 58, 35-50.
doi:10.1177/0016986213513496
- Seigle, D. et McCoach, B. (2018). Underachievement and the gifted child. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 559-573). Washington DC : American Psychological Association.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C. et Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 479–499.
- Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. et Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development and Care*, 178(3), 227-249.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. et Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.

Échanges et questions

Pour plus de détails: www.uqtr.ca/douance

Nos remerciements

- La commission scolaire partenaire: Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
- Les élèves, les parents, les enseignants et les directions d'école ayant participé à la collecte de données
- Les assistants et professionnels de recherche
 - UQTR: Marie-Josée Picher, Jeanne Lagacé-Leblanc, Léticia Nolet-Éthier, Isabelle Martineau-Crête, Véronique Primeau, Caroline Loisel
 - UQAM: Zachary Boudreault, Ken Duchesne, Gabrielle Bourget-Piché
 - Université de Sherbrooke: David Baril
- L'organisme subventionnaire (Fonds de recherche du Québec – Société et culture et Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur)

UQTR



Savoir.
Surprendre.

