



BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS À L'ÉGARD DE LA DOUBLE
EXCEPTIONNALITÉ

Mémoire
présenté
comme exigence partielle
de la maîtrise sur mesure en adaptation scolaire et sociale
des élèves doués et doublement exceptionnels

Par
Geneviève Gauthier

Décembre 2023

REMERCIEMENTS

J'aime à croire qu'il n'y a pas de hasard dans la vie, qu'à des croisées de chemins, des rencontres déterminantes viennent enrichir notre parcours et notre vie.

Dany (alias professeur Boulanger) a croisé ma route alors que j'étais désespérément à la recherche d'un directeur pour terminer ma maîtrise. Un bref courriel, un appel téléphonique et j'étais sous le choc; quelqu'un avait réussi à saisir, organiser, et récapituler, en quelques phrases, les propos décousus que je venais de tenir avec excès d'enthousiasme dans la dernière heure. Tout au long de ce parcours de recherche, chaque fois que le brouillard s'est épaissi dans mes réflexions, c'est avec un talent déconcertant qu'il a su le dissiper. Je tiens donc à le remercier pour avoir su me lire avec justesse, pour m'avoir poussée à me dépasser à maintes reprises et pour avoir cru en mes capacités alors que j'étais dans le doute. Aussi, je lui suis reconnaissante d'avoir contribué à augmenter mon « estime de soi académique » et d'avoir été le premier à me « traiter » d'intellectuelle. Merci Dany.

Mon père. Il fait partie des membres fondateurs de l'UQAT parce qu'il était de ceux qui tenaient à ce que notre région se dote d'une université. Je me sens privilégiée de pouvoir en profiter et de lire la fierté dans ses yeux. Il m'a dit à quel point il était heureux de mon retour aux études et de me voir sur mon X. C'est pour cette fierté et parce qu'il m'a encouragée à poursuivre mes rêves que je le remercie aujourd'hui. Merci Roger.

Ma mère. Elle est une force tranquille, un phare. Elle m'a soutenue de toutes les manières inimaginables depuis le début de cette aventure. Toujours là pour moi. Discrète et dévouée, elle débarquait chez moi et elle prenait le relais auprès de mes enfants pour me permettre de consacrer tout le temps et l'énergie nécessaires à la rédaction. Par moments, je crois qu'elle a même pris le relais d'une partie de mon cerveau. Elle est la définition même du don de soi. Merci Francine.

Mes enfants. Eux, je leur dois plutôt des excuses. Désolée pour toutes les activités que je n'ai pas faites avec eux et les soirées passées enfermée dans mon bureau. Ils ne le savent pas encore, mais c'est aussi pour eux que je l'ai fait. Dans des moments de découragement, c'est en les voyant grandir, évoluer et devenir des êtres extraordinaires que j'ai puisé le courage de persévérer. Je leur suis donc reconnaissante de m'inspirer en étant simplement eux-mêmes, mes humains préférés. Si je suis allée jusqu'au bout, c'est aussi un peu parce que pour les convaincre

qu'ils sont capables, je n'avais d'autre choix que d'incarner moi-même cette confiance. Merci Naïm. Merci Zélie. Merci Cassiopée.

Ma sœur. Malgré ses journées surchargées et ses nombreuses responsabilités, elle a toujours été disponible pour voler à mon secours. Organiser un déménagement à quelques jours de préavis? Récupérer une mise en page qui ressemble à un gâchis? Rien n'est à son épreuve, elle est beaucoup plus forte qu'elle ne le pense. Merci Catherine.

Mon amie. Quelqu'un à qui on peut tout confier sans filtre, qui nous comprend et qui ne nous juge jamais, ça ne court pas les rues. En plus, elle est la meilleure pour réviser et corriger les textes, dont celui-ci. Je suis chanceuse de l'avoir dans ma vie. Merci Sylvie.

Mon amoureux. Je ne sais quelle force divine a plaidé en ma faveur pour que nos routes se croisent à nouveau. Du Bénin au Maroc, la vie nous a rassemblés. Dans les derniers droits, j'ai pu compter sur son appui solide, ses encouragements constants et sa générosité sans borne. Grâce à lui, je redécouvre qui je suis. Dans toute sa bienveillance, il m'aide à rassembler les morceaux et à me rappeler que j'ai le droit de rêver. Malgré la distance qui nous sépare, il est toujours là, solide comme le roc. La vie est belle! Merci Eric.

DÉDICACE

Pour Naïm, Zélie et Cassiopée
Afin d'éclairer vos parts d'ombre
Avec affection

ÉPIGRAPHE

Il existe un trésor
Une richesse qui dort
Dans le cœur des enfants mal-aimés
Sous le poids du silence
Et de l'indifférence
Trop souvent le trésor reste caché

Michel Rivard

AVANT-PROPOS

Les questionnements menant éventuellement à cette étude ont d'abord été de nature personnelle. C'était en tant que parent que je rencontrais une directrice d'école secondaire. Armée de recommandations émises par un professionnel qualifié à la suite d'une confirmation de douance et à un diagnostic de dyslexie-dysorthographe pour mon fils, je demandais quelques adaptations pour le soutenir dans sa réussite éducative. Après avoir accompagné mon enfant dans un parcours scolaire chaotique et rempli de multiples embûches, j'avais enfin la possibilité de mieux le comprendre et l'espoir de le voir poursuivre son chemin de façon plus harmonieuse. Un argumentaire solide a été nécessaire pour créer une ouverture chez mon interlocutrice quant à la nécessité de reconnaître les besoins particuliers des élèves doublement exceptionnels (DE).

Par la suite, s'est ajoutée une préoccupation plus collective; j'ai pris conscience que la très grande majorité des parents de cette population d'élèves ne possède pas les connaissances pour convaincre les acteurs du milieu de l'éducation du bien-fondé de reconnaître leurs besoins particuliers et d'y répondre. Mes réflexions se sont aussi accentuées sous un angle professionnel : en tant qu'enseignante, j'ai toujours eu la conviction profonde de l'importance de soutenir tous les élèves dans l'atteinte de leur plein potentiel. J'ai donc cherché à comprendre en profondeur les raisons pour lesquelles les élèves doués ou DE sont trop souvent oubliés dans notre système scolaire.

Au fil du temps, j'ai appris que mes deux autres enfants ont aussi une double exceptionnalité et l'histoire s'est répétée, avec certaines nuances. Puis, ce fut à mon tour de me faire confirmer une douance. En prenant du recul, j'ai revisité mon parcours scolaire et professionnel avec un autre regard et j'ai compris, entre autres, le sentiment de différence qui m'a toujours accompagnée. Outre mon vécu personnel et mon expérience de parent, force est de constater qu'en tant qu'enseignante, je n'avais ni les connaissances, ni les outils pour intervenir adéquatement auprès des élèves doués ou DE qui m'étaient confiés. Pire, je n'avais jamais entendu parler de ces phénomènes dans ma formation initiale ni dans ma carrière d'enseignante. J'ai donc souhaité mettre ces élèves trop souvent oubliés sous les projecteurs, les « démasquer » afin d'éventuellement contribuer à leur bien-être à l'école. Mieux comprendre les représentations à leur égard est le point de départ de cette quête.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	II
DÉDICACE.....	IV
ÉPIGRAPHE.....	V
AVANT-PROPOS.....	VI
TABLE DES MATIÈRES.....	VII
LISTE DES FIGURES.....	X
LISTE DES TABLEAUX.....	XI
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	XII
RÉSUMÉ.....	XIII
ABSTRACT.....	XIV
INTRODUCTION.....	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La double exceptionnalité.....	4
1.1.1 Dimensions neurobiologique et cognitive.....	6
1.1.2 Dimension socioaffective.....	8
1.1.3 Dimension identitaire.....	11
1.2 L'identification et ses enjeux.....	12
1.2.1 L'effet de masquage.....	13
1.2.2 Les confusions diagnostiques.....	15
1.2.3 Les enjeux de l'identification de la double exceptionnalité.....	16
1.3 Les représentations des enseignants et leurs enjeux.....	20
1.3.1 Perception d'incompatibilité entre les éléments constitutifs de la double exceptionnalité.....	21
1.3.2 La croyance stéréotypée de l'élève doué globalement.....	21
1.3.3 Le mythe de la performance académique.....	22
1.3.4 Autres représentations de la douance.....	23
1.4 Les limites des représentations dans une perspective individuelle.....	26
1.4.1 Les représentations sociales à l'égard de la douance.....	27
1.5 Problème et question de recherche.....	29
2. CADRE THÉORIQUE.....	32
2.1 La théorie des représentations sociales.....	32
2.1.1 Terminologie et définitions.....	33
2.1.2 Les fonctions des représentations sociales.....	35

2.1.3	Les processus de formation des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage	37
2.1.4	Le concept de stéréotype	40
2.1.5	Le concept de themata	44
2.2	La double exceptionnalité.....	46
2.2.1	De l'essentialisme à la perspective transactionnelle sur la douance et la double exceptionnalité	47
2.3	Objectifs de la recherche.....	51
3.	MÉTHODOLOGIE.....	53
3.1	Orientation épistémologique : perspective coconstructiviste.....	53
3.2	Approche qualitative, descriptive interprétative	54
3.3	Recrutement des participants à l'étude	55
3.4	Procédures de recrutement.....	58
3.5	Participants à l'étude.....	58
3.6	L'entretien individuel semi-dirigé	60
3.7	Procédures et méthodes d'analyse des données	62
3.8	Considérations éthiques.....	68
4.	RÉSULTATS	70
4.1	Analyse de contenu : analyse thématique générale du discours	73
4.1.1	Représentations à l'égard des résultats académiques.....	74
4.1.2	Représentations à l'égard de l'apprentissage et des tâches scolaires	75
4.1.3	Représentations à l'égard de la cognition.....	77
4.1.4	Représentations à l'égard de la socioaffectivité.....	78
4.1.5	Représentations à l'égard des comportements et des attitudes.....	80
4.1.6	Représentations à l'égard d'autres caractéristiques	81
4.1.7	Représentations à l'égard du caractère global et hétérogène de la douance et de la double exceptionnalité.....	82
4.1.8	Représentations à l'égard de la compatibilité des termes douance et difficulté	82
4.1.9	Représentations de la reconnaissance des besoins des élèves doués et doublement exceptionnels	83
4.2	Analyse de contenu : les représentations stéréotypées.....	85
4.2.1	Le stéréotype de l'incompatibilité entre les termes <i>doué</i> et <i>en difficulté</i>	85
4.2.2	Le stéréotype de la douance globale.....	87
4.2.3	Le stéréotype de l'excellence académique	89

4.2.4	Les stéréotypes relatifs à la reconnaissance des besoins des élèves doués ou doublement exceptionnels.....	90
5.	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	93
5.1	Interprétation des résultats : Analyse du contenu.....	96
5.1.1	Le méta-themata de la séparation exclusive et de la séparation inclusive.....	96
5.1.2	Regard transversal sous l'angle de themata épistémologiques.....	98
5.2	De la séparation exclusive à la séparation inclusive.....	116
5.2.1	Le maintien des représentations sous l'angle de la séparation exclusive.....	121
5.2.2	L'émergence des représentations dans l'angle de la séparation inclusive.....	128
	CONCLUSION.....	136
	ANNEXE A – PROCÉDURES DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS.....	147
	ANNEXE B – GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ.....	148
	ANNEXE C – CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	151
	ANNEXE D – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	153
	ANNEXE E – ANALYSE THÉMATIQUE : CATÉGORISATION.....	158
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	162

LISTE DES FIGURES

Figure 1 Themata : séparation exclusive/séparation inclusive	67
Figure 2 Structure de l'analyse des themata épistémologiques	95
Figure 3 Le themata l'autre/moi	102
Figure 4 Le themata pratique/théorie.....	110
Figure 5 Le themata réalité/vision idéale	111
Figure 6 Le themata rôle enseignant/rôle proche.....	113

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Présentation des participants.....	59
Tableau 2 Étapes de la démarche d'analyse et d'interprétation des résultats.....	64
Tableau 3 Sections associées à chacune des étapes d'analyse.....	70
Tableau 4 Thèmes repérés dans le discours des enseignants	73
Tableau 5 Structure du chapitre 5	94
Tableau 6 Themata des séparations exclusives et des séparations inclusives	97
Tableau 7 Axes transversaux repérés	99
Tableau 8 Themata épistémologiques des séparations exclusives et inclusives	101

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

DE : Doublement exceptionnel

DE^é : Double exceptionnalité

HPI : Haut potentiel intellectuel

QI : Quotient intellectuel

RS : Représentations sociales

TA : Trouble d'apprentissage

TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

THPI : Très haut potentiel intellectuel

TRS : Théorie des représentations sociales

RÉSUMÉ

Malgré de nombreuses études démontrant l'importance de reconnaître et de répondre aux besoins particuliers des élèves doublement exceptionnels (DE) afin de favoriser leur développement global harmonieux, de nombreux enjeux persistent parce que le concept même de double exceptionnalité (DE^é) semble négligé ou même rejeté dans certains milieux scolaires (Lovett et Sparks, 2011). Bien qu'une connaissance du phénomène s'appuyant sur des recherches empiriques concernant les caractéristiques des élèves doublement exceptionnels et leur réussite éducative demeure incontournable, nous considérons qu'une compréhension approfondie doit également tenir compte des mécanismes sous-jacents à sa conceptualisation par les acteurs du milieu scolaire. Ainsi, puisque les perceptions et les croyances individuelles influencent la réponse aux besoins particuliers des élèves doués (Moon et Brighton, 2008; Hany, 1997; Lagacé-Leblanc et al., 2020) et que ces représentations sont construites socialement par un partage interactif et communicationnel entre les enseignants d'un même groupe (Deschamps et Clémence, 2000), il nous semble pertinent de les aborder dans une perspective sociale plutôt qu'individuelle, ce qui nous oriente autour de la théorie des représentations sociales (TRS) (Moscovici, 1976). Nous pourrions mieux comprendre les conditions de maintien, mais aussi, potentiellement, de changement des représentations sociales (RS) des enseignants en regard de la DE^é.

L'étude est de nature qualitative, descriptive interprétative et s'ancre dans une perspective coconstructiviste. Des entretiens individuels semi-dirigés ont donc été réalisés auprès de cinq enseignants du secondaire et les résultats découlent d'une analyse du discours révélant des oppositions dialogiques. Il ressort des analyses que les représentations des enseignants semblent plus stéréotypées lorsque leur discours concerne les idées qui sont attribuées à leurs collègues, au domaine pratique, à l'expérience réelle et celles qui émanent de leur position d'enseignant. À l'opposé, des propos plus nuancés, voire plus inclusifs, sont tenus lorsqu'il est question des représentations des enseignants qui relatent leur propre point de vue, leurs connaissances théoriques, concernent un de leur proche ou leur vision idéalisée du phénomène. Afin de mieux servir la population d'élèves à l'étude, il nous apparaît primordial, entre autres, de mettre en place des dispositifs de formation qui favorisent une importante réflexion sur les représentations des enseignants envers les phénomènes de la DE^é. Le changement de perspective ainsi catalysé pourrait également s'opérer relativement à de nombreux enjeux présents dans le système d'éducation actuel.

Mots-clés : double exceptionnalité, représentations sociales, douance, difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, besoins particuliers, approche transactionnelle

ABSTRACT

Despite numerous studies demonstrating the importance of recognizing and responding to the special needs of twice exceptional students in order to promote their overall development, many problems persist because the very concept of twice exceptionality seems to be neglected or even rejected in some school settings (Lovett and Sparks, 2011). While knowledge of the phenomenon based on empirical research on the characteristics of twice exceptional students and their educational success remains crucial, we believe that a deeper understanding must also consider the mechanisms underlying its conceptualization by those involved in the school environment. Since individual perceptions and beliefs influence the response to the special needs of gifted students (Moon and Brighton, 2008; Hany, 1997; Lagacé-Leblanc and al., 2020), and because these representations are constructed by interactions and communicative exchanges between teachers within the same group (Deschamps and Clémence, 2000), it seems relevant to address them from a social perspective rather than an individual one. Therefore, this perspective will orient us around the Social Representations Theory (Moscovici, 1976). We will be able to better understand the conditions in which teacher's social representation regarding twice exceptionality are maintained or, potentially, changed.

The study is of a qualitative, descriptive-interpretive nature, rooted in a coconstructivist perspective. Semi-directed individual interviews were conducted with five secondary school teachers, and results are based on a discourse analysis, revealing dialogical oppositions. It appears from analysis that teachers' representations seem to be more stereotyped when their discourse concerns ideas attributed to their colleagues, field experiences, their students and those coming from their position as teachers. On the other hand, more nuanced and even more inclusive statements are made when it comes to teachers' representations of their own point of view, their theoretical knowledge, a relative or their idealized vision of the phenomenon. To better serve the concerned student population, we believe it is essential, among other things, to put in place training systems that encourage significant reflection on teachers' representations of the twice exceptionality phenomena. The resulting change of perspective could also be applied to several issues in today's education system.

Key words: twice exceptionality, social representations, giftedness, learning difficulties or disabilities, special needs education, transactional approach.

INTRODUCTION

Dans sa Politique de la Réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017), le ministère a réaffirmé sa vision inclusive de l'éducation en plaçant, au cœur de sa mission, l'atteinte du plein potentiel de toutes et de tous. Ainsi, l'école doit prendre en considération les besoins éducatifs variés et s'adapter à une très grande diversité d'élèves et de multiples réalités qui concernent, notamment, les capacités intellectuelles, les difficultés d'adaptation et d'apprentissage et les milieux socioéconomiques et culturels (Gouvernement du Québec, 2017). Parallèlement, au Québec, depuis une dizaine d'années, une certaine effervescence est présente dans les médias au sujet de la douance, ce qui a entraîné une augmentation de l'intérêt à cet égard dans la population générale et de façon plus spécifique, dans les milieux scolaires.

Cet intérêt populaire pour le sujet augmentant avec les années et la timide allusion à la douance dans la Politique de la Réussite éducative (Gouvernement du Québec, 2017) ont remis à l'avant-plan l'importance de la prise en compte des besoins particuliers des élèves doués.¹ Cette conjoncture a permis la publication, en juin 2020, d'un cadre de référence ministériel intitulé Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués (Gouvernement du Québec, 2020). En plus de fournir des pistes d'action visant à soutenir la réussite éducative des élèves doués, le cadre de référence mentionne l'importance de la prise en compte de leurs besoins particuliers, touchant à toutes les sphères du développement global de l'enfant (Gouvernement du Québec, 2020). Dans la foulée, le document mentionne également le phénomène de la double exceptionnalité (DE^é) et rappelle que la douance n'est pas synonyme de réussite scolaire.

Les différents acteurs du milieu de l'éducation sont donc également appelés à répondre aux besoins particuliers des élèves doublement exceptionnels (DE). Puisque la réussite éducative de ces derniers dépend largement d'une réponse adéquate à leurs besoins particuliers et que le concept même de double exceptionnalité est négligé ou même rejeté dans certains milieux scolaires (Lovett et Sparks, 2011) à cause de stéréotypes et d'un manque de connaissances (Barnard-Brak et al., 2015).

Afin de mieux situer le phénomène de la DE^é, la problématique de la présente recherche s'articule d'abord autour d'un survol des caractéristiques et des particularités y étant associées selon les différentes sphères du développement global. Puis, le phénomène de l'effet de masquage, qui complexifie le dépistage et l'identification des élèves DE, sera abordé. Les enjeux de

¹ Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

l'identification de la douance ou des difficultés sur la réussite éducative des élèves DE seront également soulevés et, puisque les représentations des enseignants ont un effet implicite sur cette identification et ses enjeux, des résultats d'études sur les perceptions des enseignants quant à la douance et à la DE^é seront mis en lumière. Nous explorerons ensuite certaines limites pouvant se rattacher à l'étude de ces représentations dans une perspective individuelle, puis nous proposerons de les aborder sous un angle plus dynamique et davantage ancré dans son contexte social et culturel : celui de la théorie des représentations sociales (TRS). Enfin, nous justifierons la mobilisation du concept de la DE^é dans une perspective transactionnelle et dans celle de la TRS. Nous exposerons finalement nos choix méthodologiques en respect de la logique inhérente à la TRS.

De plus, le cadre théorique présenté et la méthodologie de recherche envisagée seront construits en respect de l'angle de la TRS. Pour soutenir les choix méthodologiques et le déroulement de la recherche, les concepts suivants seront mis de l'avant : la TRS, la stéréotypie, le concept de themata ainsi que la perspective transactionnelle de la douance et de la DE^é. De plus, l'épistémologie coconstructiviste sera sollicitée comme posture méthodologique afin de soutenir l'approche qualitative descriptive interprétative envisagée. Des entretiens individuels semi-dirigés seront effectués auprès d'enseignants du secondaire. Les résultats seront présentés suite à une analyse thématique interprétée sous l'angle des themata.

1. PROBLÉMATIQUE

Les élèves doués font partie de la population étudiante diversifiée ayant des besoins particuliers auxquels le milieu scolaire doit répondre de façon adéquate (Gouvernement du Québec, 2020). Par ailleurs, définir la douance n'a pas toujours semblé être une tâche aisée. En effet, au cours des années, une certaine confusion conceptuelle semblait régner, tant dans les milieux de la recherche que dans les médias populaires (Bélanger, 2019). Non seulement on remarque la présence d'une abondance de définitions qui diffèrent légèrement ou qui sont parfois même contradictoires, mais les désignations pour parler de douance sont nombreuses (Gagné, 2023). Les termes *doué*, *surdoué*, *précoce*, *haut potentiel intellectuel*, *talentueux*, *génie ou zèbre* sont autant de nomenclatures pour désigner des concepts similaires pour certains, mais très différents pour d'autres (Bélanger, 2019). Dans la présente recherche, nous aborderons donc le thème en utilisant le terme douance, découlant de *gifted*, puisqu'il fait plutôt consensus dans la communauté scientifique anglophone (Bélanger, 2019) et que les instances ministérielles en éducation le privilégient dans leurs écrits (Gouvernement du Québec, 2020). Même si certains chercheurs ou cliniciens, particulièrement dans le domaine de la psychologie, réduisent la douance à une mesure psychométrique de l'intelligence (Bélanger, 2019), le cadre de référence du Gouvernement du Québec (2020) adopte la définition qui considère la douance comme un processus développemental. La définition de Gagné (2015), considérant la douance comme une aptitude largement supérieure à la moyenne dans un domaine d'habileté, qui peut se manifester lors d'une interaction dynamique entre une multitude de facteurs (Gagné, 2023), est celle qui domine aujourd'hui et qui a par ailleurs été adoptée, entre autres, par la National Association of Gifted Children (NAGC, 2010). Les élèves DE font partie de cette population d'élèves doués dont il est question dans cette recherche.

Ce chapitre vise à faire ressortir la pertinence de cette étude qui se révélera tout au long de la mise en relief de la problématique. À cet égard, nous tracerons d'abord un portrait du phénomène de la DE^é et des différentes dimensions qui s'y rattachent. Les enjeux relatifs à son identification seront ensuite dépeints et les représentations des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é abordées. Par la suite, les limites de l'étude des représentations dans une perspective individuelle seront soulevées afin de justifier l'apport de l'approche de la TRS privilégiée dans cette recherche. Enfin, le problème et la question de recherche découlant de la problématique seront énoncés.

1.1 La double exceptionnalité

Bien que le phénomène de la DE^é s'inscrive dans un champ de recherche plutôt récent, un certain consensus s'est installé dans la communauté scientifique, qui le considère comme un profil atypique particulier depuis une trentaine d'années (Caron et al., 2021). Le terme doublement exceptionnel vient de l'anglais *twice exceptional* et son utilisation est de plus en plus fréquente depuis la Commission nationale d'enquête sur les élèves DE, qui a eu lieu en 2009, aux États-Unis (Bélanger, 2019).

Selon Reis et al. (2014), la DE^é a d'abord été définie comme une douance confirmée par un professionnel à l'aide de tests psychométriques, accompagnée d'un diagnostic généralement lié à un déficit au niveau des apprentissages (comme la dyslexie-dysorthographe) ou neurodéveloppemental (comme le TDAH). Cette définition au caractère objectif et restrictif a été très critiquée entre autres, à cause d'enjeux relatifs aux diagnostics plus complexes à poser en présence d'une douance (Massé et al., 2022). Puisqu'il n'existe pas de profil unique d'élèves DE (Foley-Nicpon et al., 2011) et afin de faciliter le dépistage précoce pour permettre aux milieux scolaires de mieux intervenir auprès de ces derniers, une définition plus inclusive a été mise de l'avant (Foley-Nicpon et Candler, 2018). Dans cette définition, les interactions entre la douance et les difficultés d'apprentissage, neurodéveloppementales ou d'adaptation sont prises en compte (Kalbfleisch, 2014) et les élèves DE sont considérés comme manifestant à la fois des caractéristiques de douance dans un des domaines d'habiletés et des caractéristiques liées à un trouble ou à une difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Foley-Nicpon et Candler, 2018). Les interactions ramènent au côté holistique de l'ensemble des sphères développementales ainsi qu'à la réunification des deux pôles au cœur du développement identitaire de l'enfant DE. Autrement dit, il s'agit de considérer la DE^é dans toute la complexité du système développemental qui la sous-tend plutôt qu'en tant que phénomène construit de façon additive par la superposition de deux catégories normatives opposées. Ainsi, notons que dans notre recherche, étant donné cette définition qui englobe à la fois les idées de douance et de difficulté, nous ferons parfois référence à de la documentation scientifique concernant la douance ou les difficultés d'apprentissage ou d'adaptation de façon indépendante puisqu'ils constituent aussi généralement des champs de recherche scientifique indépendants. Malgré ces références, rappelons que la DE^é est un phénomène global qui intègre ces deux dimensions et que nous le considérerons comme tel tout au long de cette étude. De plus, dans un souci de cohérence, nous tenterons, lorsque la documentation est disponible, de mettre l'emphase sur la DE^é elle-même.

La prévalence de la DE^é demeure difficile à estimer puisqu'une minorité d'élèves DE sont dépistés, mais les chiffres suggèrent qu'au moins 5% des élèves du primaire seraient concernés (Bélanger, 2019). Par ailleurs, une étude menée dans une population d'élèves faisant partie de groupes en difficulté a démontré que 9,1% d'entre eux présentaient également une douance (Barnard-Brack et al., 2015). De plus, Fugate et Kaufman (2018) soutiennent que 9% des enfants ayant un diagnostic de TDAH ont un QI supérieur à 120. Néanmoins, la prévalence exacte demeure inconnue à ce jour, les quelques estimations sont donc à considérer avec prudence.

De son côté, bien que le ministère de l'Éducation n'aborde que brièvement la DE^é dans le cadre de référence qu'il a publié afin de soutenir les élèves doués (Gouvernement du Québec, 2020), il reconnaît que la douance peut coexister avec un trouble :

La douance peut coexister avec un trouble, notamment un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ou un trouble du spectre de l'autisme. Bien que la douance ne soit pas un trouble en soi, le phénomène est parfois nommé « double exceptionnalité ». Cette coexistence de la douance et d'un trouble peut prendre plusieurs formes. [...] Pour ces élèves, le risque de vivre des difficultés à l'école est plus important. [...] Ces situations sont peu reconnues, puisque les résultats scolaires se situent généralement dans la moyenne. (p.29)

De plus, le cadre de référence sur la douance (Gouvernement du Québec, 2020) met l'accent sur la nécessité de considérer la réussite éducative dans une perspective de développement global de l'enfant :

Comme tout être humain, l'élève doué a besoin de se développer sur les plans cognitif, physique, affectif, moral et social. Une attention particulière doit être portée au développement global de l'élève, puisque plusieurs élèves doués ont tendance à surinvestir le domaine cognitif, parfois même au détriment des autres domaines. (p.10)

En adéquation avec cette orientation, les recherches démontrent clairement l'importance de répondre aux besoins affectifs, fréquemment ignorés chez les élèves doués et DE, autant qu'à leurs besoins intellectuels (Amran et Majid, 2019; Garcia-Martinez et al., 2021; Steenbergen-Hu et al., 2020).

Certaines caractéristiques communes aux différents profils d'élèves DE sont identifiées dans la documentation scientifique et ont permis de dégager un portrait général des manifestations les plus importantes du phénomène (Foley-Nicpon et Candler, 2018). En général, les observations les plus fréquentes et les plus probantes permettant de dépister un élève DE mettent en évidence

une habileté exceptionnelle ou un talent particulier ainsi qu'un décalage entre les réalisations réelles et les performances supérieures attendues par les enseignants et l'entourage (Brody et Mills, 1997). En effet, selon Nielsen (2002), la différence entre les habiletés intellectuelles (liées aux performances attendues susmentionnées) des élèves DE et leur rendement scolaire est le signe le plus saillant pour reconnaître la DE^é. De plus, même s'il est reconnu que les élèves DE forment un groupe très hétérogène (Maddocks, 2020), chacune des sphères se rattachant au développement global de ces enfants comporte généralement certains traits similaires et des caractéristiques communes qui ressortent de certaines études (Beckmann et Minnaert, 2018; Massé et al., 2022; Silverman, 2018). Ainsi, il nous apparaît nécessaire de tracer un portrait des caractéristiques communes aux différents profils d'élèves DE quant aux diverses sphères du développement global de l'enfant. Nous tracerons donc un bref portrait quant aux caractéristiques particulières de la DE^é dans les dimensions cognitive et neurobiologique, socioaffective ainsi qu'identitaire. Il est cependant important de garder à l'esprit que le caractère complexe et hétérogène de la DE^é est sa principale spécificité. La mise en évidence des aspects communs pour les sphères développementales données nous permettra donc de mettre en lumière cette hétérogénéité constitutive. Le portrait binaire (le fait d'être doué tout en vivant des difficultés) sous-tend aussi une telle logique.

1.1.1 Dimensions neurobiologique et cognitive

D'une part, certains chercheurs ont observé des différences neurobiologiques chez les enfants doués et DE (Frith et al., 2021; Ma et al., 2017; Navas-Sánchez et al., 2014). Ces atypies pourraient être à l'origine du fonctionnement cognitif particulièrement efficace observé chez les élèves ayant une douance ou une DE^é (Lippé et Charlebois, 2017; Neubauer et Fink, 2009). Tout d'abord, tout comme chez les enfants ayant un TDAH, l'épaississement du cortex préfrontal, qui se produit le plus tardivement dans le développement du cerveau, se réalise plus tardivement chez les enfants ayant un haut potentiel intellectuel (Chrysikou et al., 2011). L'imagerie cérébrale fonctionnelle a également permis de corrélérer la douance à une plus grande quantité de substance blanche et de substance grise dans le cerveau, générant ainsi une transmission plus rapide de l'information, une mémoire plus efficace et un meilleur traitement de l'information sensorielle (Deary et al., 2010; Ma et al., 2017; Navas-Sánchez et al., 2014). Elle a aussi fait l'association entre la gaine de myéline plus épaisse et la conduction nerveuse rapide présente chez les doués (Zhang, 2017).

Les avancées technologiques récentes ont aussi enrichi la compréhension de mécanismes neurobiologiques reliés à la douance, notamment en ce qui concerne une plus grande

communication interhémisphérique (Ma et al., 2017; Zhang, 2017), une activation des aires pariétales plus importante ainsi qu'une excitabilité accrue au niveau de l'amygdale et du système limbique (Ma et al., 2017). La théorie de l'efficacité neuronale (Haier et al., 1992) a également pu être élaborée à partir d'observations tirées d'imageries cérébrales et constitue un des éléments explicatifs de la douance. En effet, la métabolisation du glucose, qui fournit l'énergie permettant d'effectuer les activités cérébrales, est plus efficace dans le cerveau d'un doué qu'en présence d'un potentiel intellectuel dans la norme (Jausovec, 1996; Jin et al., 2006).

Au point de vue cognitif, les enfants DE, puisqu'ils font partie de la population d'élèves doués, ont des habiletés supérieures à celles de leurs pairs qui peuvent se manifester par un vocabulaire très riche, une capacité d'abstraction et d'analyse exceptionnelle, une très bonne compréhension des concepts, des idées complexes, une grande facilité à résoudre des problèmes et une pensée divergente (Foley-Nicpon, 2013; Reis et Mc Coach, 2002; Silverman, 2018). Paradoxalement, ils sont aussi susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture ou en écriture, de manquer de stratégies d'étude et se montrer désorganisés (Brody et Mills, 1997; Foley-Nicpon, 2013; Reis et Mc Coach, 2002). Pour Brody et Mills (1997), ce manque d'habiletés organisationnelles et la difficulté à accomplir les tâches demandées pourraient s'expliquer par des déficits au niveau des processus cognitifs, notamment ceux qui impliquent la mémoire et les habiletés perceptuelles, l'attention et la concentration (Reis et Mc Coach, 2002), ou par certains enjeux concernant l'autorégulation (Siegle et Mc Coach, 2018).

Pour Chrysikou et al. (2011), l'épaississement tardif du cortex préfrontal chez les enfants doués ou ayant un TDAH (dont nous avons fait mention antérieurement) serait déterminant dans le développement cognitif, notamment en ce qui concerne la pensée complexe et flexible, favorable à l'émergence de la créativité². À cet effet, des études ont démontré que les élèves DE possèdent de plus hauts niveaux de créativité comparativement à leurs pairs doués sans TDAH (Fugate et al., 2013) ou aux autres enfants ayant un potentiel intellectuel dans la norme (Foley-Nicpon et al., 2013; Frith et al., 2021; Massé et al., 2022; Reis et Mc Coach, 2002).

En ce qui concerne l'évaluation formelle du quotient intellectuel (QI), comme le démontrent Pereira-Fradin et al. (2010) dans une étude portant sur l'identification de la douance, les résultats

² En bref, le cortex préfrontal est la partie du cerveau responsable du contrôle cognitif en ce qui concerne le traitement de l'information. Généralement, les performances cognitives sont avantagées par un contrôle cognitif efficace ou mature, mais le développement du langage et la créativité semblent constituer une exception. La pensée divergente ou créative semble en effet corrélée à un plus faible contrôle cognitif qui permettrait de résoudre des problèmes ou de penser à des solutions qui semblent hors normes ou qui ne se limitent pas aux conventions préétablies (Chrysikou et al., 2011).

hétérogènes entre les différents indices du WISC constituent plutôt la norme que l'exception. Il semble plus fréquent, donc, notamment selon ces mêmes auteurs (2010), que les individus doués n'obtiennent pas des scores similaires dans la totalité des cinq indices évalués (compréhension verbale, raisonnement fluide ou non verbal, visuospatial, mémoire de travail et vitesse de traitement de l'information). À cet effet, selon Kiefer (2014), 66,7% des élèves doués ayant un trouble d'apprentissage présentent un écart d'au moins 15 points (moyenne de 27) à la faveur de la performance verbale sur la vitesse de traitement de l'information. Par ailleurs, il semble que plus le QI est élevé, plus les résultats sont hétérogènes. C'est pourquoi, pour Pereira-Fradin et al. (2010), il est important de privilégier une évaluation multidimensionnelle de la douance plutôt que restrictive aux profils homogènes. Effectivement, lorsqu'un score est significativement inférieur, comparativement aux autres, il peut être un indice de trouble d'apprentissage (TA) ou neurodéveloppemental, donc de DE^é (Lussier et al., 2017).

Toutes ces caractéristiques sont donc susceptibles de venir teinter le vécu académique des élèves DE qui, selon Lee et Olenchak (2015), sont plus à risque de reprendre une année scolaire, d'avoir besoin de tutorat et même de vivre des échecs. Malgré les apparences contradictoires, ils détesteraient les devoirs et les répétitions, mais ils ont besoin d'autant de défis que les élèves doués sans difficulté ou trouble associé (Lee et Olenchak, 2015). Des études ont également relevé que les élèves doués et DE ont plus de facilité dans l'apprentissage des concepts complexes et abstraits que dans les tâches simples et répétitives (Mc Gee et Hughes, 2011, Siegle et al., 2016). En effet, habituellement, la progression des apprentissages est linéaire et fractionnée et implique une construction graduelle des concepts alors que, pour les élèves doués et DE, l'apprentissage est facilité lorsque le concept complexe est d'abord enseigné dans sa globalité et que les composantes y sont rattachées ensuite (Siegle et McCoach., 2018).

1.1.2 Dimension socioaffective

De façon générale, les enfants et les adolescents doués n'éprouvent pas plus de difficultés sur le plan socioaffectif que leurs pairs considérés dans la norme (Brasseur, 2021; Rinn, 2018). Des études démontrent en effet que la douance serait corrélée à une adaptation sociale adéquate ainsi qu'à une certaine stabilité émotionnelle (Brasseur, 2021; Rinn, 2018; Rinn et Bishop, 2015; Terman, 1925). Certains chercheurs (Gross, 2004, Pilon et François-Sévigny, 2021) émettent tout de même des réticences à l'égard des résultats de ces études qui, pour la plupart, ont été effectuées auprès de sujets dont la douance était préalablement reconnue par le milieu scolaire et dont le recrutement a lieu au sein de programmes adaptés ou enrichis. Des disparités méthodologiques pourraient ainsi expliquer pourquoi les résultats obtenus dans d'autres études

ont plutôt démontré que les élèves doués seraient plus à risque que leurs pairs dans la norme d'éprouver des difficultés socioaffectives (Francis et al., 2016; Freeman, 2006; Nail et Evans, 1997). Néanmoins, les résultats des recherches ont permis d'établir un certain consensus quant à la présence accrue de difficultés socioaffectives chez les élèves doués qui sont soit en inadéquation avec leur milieu (Massé et al., 2022), qui ont un très haut potentiel intellectuel (THPI) ($QI > 145$), un profil cognitif hétérogène (différence marquée entre les habiletés verbales et non verbales) (Gross, 2015) ou encore, une DE^é (Foley-Nicpon et al., 2011). En effet, comparativement aux élèves doués ou dans la norme, les élèves DE développent généralement plus de difficultés socioaffectives (Foley-Nicpon et al., 2011; Rinn, 2018; Rinn et Majority, 2018).

En ce qui concerne plus spécifiquement la dimension sociale du développement de l'enfant, des études ont démontré que les élèves doués et DE peuvent ressentir un décalage avec leurs pairs, et ainsi, vivre une tendance à l'isolement social (Amran et Majid, 2019). Bien que certaines recherches n'aient pas relevé de différence dans le développement social entre les enfants doués et leurs pairs dans la norme (Galluci et al., 1999), Coleman et Cross (1988) et Swiatek (2001) ont fait ressortir que le sentiment de différence ressenti par les jeunes doués serait à la source de difficultés relationnelles, notamment dans le développement d'amitiés profondes chez les adolescents. Permettre aux élèves doués de se regrouper entre eux serait un facteur favorisant positivement l'adaptation sociale et le développement de relations significatives (Rinn, 2018). En présence du phénomène de DE^é, les chercheurs ont observé de faibles habiletés sociales (Amran et Majid, 2019; Reis et Mc Coach, 2002) et des difficultés dans les relations interpersonnelles (Beckmann et Minnaert, 2018; Reis et Mc Coach, 2002). Selon les études recensées par Gentry et Fugate (2018), les élèves DE (avec TDAH) auraient plus tendance à être solitaires et à éprouver de la difficulté à développer des relations significatives.

Les élèves DE présentent également des particularités spécifiquement sur le plan affectif (Massé et al., 2022). Selon Foley-Nicpon et al. (2012), les élèves doués présentant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ont un niveau général de bonheur moins élevé que leurs pairs sans TDAH. En plus de tirer cette même conclusion pour l'ensemble des élèves doués en difficulté, Reis et Mc Coach (2002) affirment que ces derniers vivent un plus haut niveau de frustration et plus d'émotions négatives que leurs pairs. L'expérience académique serait notamment une source importante de frustration pour les élèves DE, comme le confirment les résultats de la totalité des 23 études sélectionnées par Beckmann et Minnaert (2018) dans le cadre de leur méta-analyse.

Dans la littérature populaire, la douance est fréquemment associée à l'hypersensibilité émotionnelle (Brasseur, 2021), ce qui ne semble pas faire écho dans la littérature scientifique puisque les études empiriques sur le sujet se font rares (Rinn et Majority, 2018). En effet, bien que certaines études réfutent l'idée de la présence d'une hypersensibilité émotionnelle chez les individus doués (Brasseur, 2021), d'autres, comme celle de Ma et al. (2017) affirment la présence d'une telle tendance et l'expliquent par une excitabilité limbique accrue. Néanmoins, dans le même sens que cet auteur, Winkler et Voight (2016) ont fait ressortir, dans leur méta-analyse, que la douance est associée à des *overexcitabilities*, concept d'abord élaboré par Dabrowski (1964). Selon ce dernier, certains individus sont plus sensibles sur les plans psychomoteur, sensoriel, émotionnel, imaginatif et intellectuel. Certaines études, notamment celles de Piechowski (2002), de Piechowski et Wells (2021) et de Winkler (2014), ont associé la douance à ces *overexcitabilities*. Dans le même sillage, les résultats de la méta-analyse de Rinn et Majority (2018) établissent une relation entre la douance et une intensité accrue sur les plans intellectuel, imaginatif, sensoriel et émotionnel. De plus, malgré qu'il soit nécessaire de mener davantage d'études empiriques pour éclaircir la question de l'intensité émotionnelle chez les enfants doués, les perspectives clinique (Bélanger, 2019), anecdotique (Edmunds et Edmunds, 2004) et la littérature grise (Daniels et Piechowski, 2009; Fonseca, 2021; Revol, 2011; Revol et al., 2004) soutiennent l'idée de l'intensité émotionnelle et sensorielle des individus doués.

Par ailleurs, la diminution de la motivation chez les élèves DE est un enjeu significatif soulevé par plusieurs auteurs (Hofer et Stern, 2016; Richotte et al., 2015; Tan et al., 2016; Siegle et Mc Coach, 2018). Par contre, dans un domaine d'intérêt, les élèves DE peuvent faire preuve de persévérance et se montrer très motivés (Beckmann et Minnaert, 2018). Les difficultés affectives associées aux écarts entre leurs capacités exceptionnelles et leur niveau de performance peuvent aussi contribuer à l'émergence de problèmes de comportements extériorisés (Lee et Olenchak, 2015; Reis et Mc Coach, 2002) ainsi qu'au développement de l'anxiété ou de symptômes dépressifs (Hofer et Stern, 2016; Richotte et al., 2015; Tan et al., 2016).

Selon de nombreux experts (Bélanger, 2019; Rinn et Majority, 2018; Revol, 2011), les difficultés socioaffectives des élèves doués et DE pourraient être associées à la présence de dyssynchronies. Ce concept, d'abord élaboré par Terrassier (1979; 1996), se définit par un décalage significatif entre les différentes sphères de développement de l'enfant (dyssynchronies internes) ou entre l'enfant lui-même et son environnement (dyssynchronies externes). Les dyssynchronies internes les plus fréquentes chez les enfants doués concernent un écart entre leur développement intellectuel largement au-dessus de la norme et leur développement moteur

ou affectif, qui se situent plus souvent dans la norme (Bélanger, 2019; Terrassier, 1979; 1996), ce qui serait à l'origine d'un sentiment d'incompétence, de frustrations, d'une impression d'immaturation ou de réactions émotionnelles intenses (Bélanger, 2019; Robert et al., 2010; Terrassier, 2005). En ce qui concerne les dyssynchronies externes rattachées au développement social, il est plutôt question d'un décalage causé par l'inadéquation de l'environnement scolaire de l'enfant relativement à ses capacités intellectuelles très élevées ou d'un écart entre le développement moral et social des enfants doués par rapport à son groupe d'âge (Bélanger, 2019; Jung et al., 2011; Rinn et Majority, 2018).

1.1.3 Dimension identitaire

En plus des éléments précédemment mentionnés qui caractérisent généralement les élèves DE quant aux dimensions cognitive, intellectuelle, sociale et affective, plusieurs études ont démontré que des particularités peuvent également être observées au plan de la dimension identitaire des élèves doués ou DE. En effet, pour certains chercheurs (Katar; 2020; Rinn, 2018), des enjeux sont vécus quant au développement identitaire des élèves doués. En ce sens, une étude de Cross et al. (1993) a fait ressortir que plus de la moitié des 1465 adolescents doués interrogés ont le sentiment de ne pas pouvoir être eux-mêmes à l'école. De plus, d'autres études ont démontré que les élèves doués se sentaient différents de leurs pairs (Coleman et Cross, 1998). Pour Gross (1998), il demeure donc important de tenir compte de ces particularités pour favoriser un développement identitaire positif.

Les élèves DE peuvent également partager d'autres éléments distinctifs rattachés à la dimension identitaire de leur développement global. En effet, ils présentent généralement une faible estime de soi (Amran et Majid, 2019; Foley-Nicpon, 2013; Foley-Nicpon et al., 2012; Lee et Olenchak, 2015; Reis et Mc Coach, 2002) ainsi qu'une perception et un concept de soi négatifs (Foley-Nicpon et al., 2012; Beckmann et Minnaert, 2018). De plus, les enjeux fréquents et implicites de la dualité identitaire (la présence simultanée d'une douance et de difficultés chez les élèves DE) semblent être une cause non négligeable, chez ces derniers, d'une perception négative de leurs comportements (Foley-Nicpon et al. 2012) et d'un sentiment d'efficacité personnelle faible (Reis et McCoach, 2002; Siegle et McCoach, 2018). Certaines études mentionnent aussi un perfectionnisme malsain et des attentes irréalistes envers soi-même (Reis et Mc Coach, 2002).

De nombreuses études ont permis de tracer un portrait général des élèves DE (comme nous venons de le synthétiser), et comblé la nécessité d'avoir une meilleure compréhension de leurs

besoins particuliers et de l'importance d'en tenir compte dans les interventions éducatives pour favoriser un développement global harmonieux. Il est tout de même important de garder à l'esprit que le caractère complexe et hétérogène de la DE^é est sa principale spécificité. En outre, comme mentionné antérieurement, les élèves DE semblent demeurer les grands oubliés de notre système d'éducation. En effet, des résultats de recherches suggèrent que la majorité des élèves DE considèrent que l'école ne les a pas soutenus dans l'atteinte de leur plein potentiel (Gierczyk et Hornby, 2021) et qu'elle ne répond pas à leurs besoins particuliers (Caron et al., 2021). Il s'avère donc nécessaire de tenter d'approfondir les raisons pour lesquelles, malgré un certain consensus établi quant à leurs particularités et à leurs besoins, les élèves DE ne semblent pas pris en charge adéquatement.

À cet effet, il semble que pour mieux répondre à leurs besoins éducatifs, il soit notamment nécessaire d'augmenter l'efficacité du dépistage et de l'identification, entre autres par la mise en place d'une formation appropriée des enseignants sur la douance et les troubles susceptibles de l'accompagner (Gierczyk et Hornby, 2021). Or, puisque l'hétérogénéité des profils d'élèves DE complexifie leur identification et la prise en compte de besoins qui y est rattachée et qu'une meilleure connaissance de leurs caractéristiques ne permet pas, à elle seule, de bien comprendre l'ensemble du phénomène, il nous apparaît primordial de maintenant nous attarder à cette délicate et complexe question des enjeux reliés à l'identification de la DE^é.

1.2 L'identification et ses enjeux

Malgré la reconnaissance des besoins particuliers des élèves DE par le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2020) et les nombreuses recherches faisant état du caractère essentiel de leur prise en compte dans les pratiques éducatives pour éviter des conséquences importantes et coûteuses sur leur développement global, certains milieux scolaires occultent le phénomène de la DE^é (Beckmann et Minnaert, 2018; Caron et al., 2021; Massé et al., 2022). Or, puisque plusieurs intervenants scolaires semblent avoir du mal à concevoir qu'un élève puisse être à la fois doué et en difficulté (caractère paradoxal), la DE^é est rarement identifiée (Brody et Mills, 1997). Comme le mentionne Terriot (2021), il est nécessaire de reconnaître son caractère paradoxal, puisque son identification demeure un enjeu capital quant à la réussite éducative :

Ces enfants doublement exceptionnels nous mettent face à un paradoxe : ils possèdent de très bonnes capacités cognitives, une grande curiosité intellectuelle et en même temps, ils peuvent rencontrer des difficultés scolaires [...]. L'identification de la double exceptionnalité de ces enfants est un enjeu majeur. Si elle n'est pas repérée et accompagnée, leurs particularités peuvent avoir des conséquences fonctionnelles négatives tout au long de leur vie avec un

risque de décrochage scolaire ou universitaire, des difficultés d'insertion professionnelles.

(p.247)

Or, selon une étude de Mc Bee et al. (2016), les enseignants ne parviennent pas à identifier la douance dans 60% des cas de DE^é. Le manque de connaissances à propos de la DE^é expliquerait en partie ces lacunes reliées au dépistage et à l'identification (Bianco et Leech, 2010). Foley-Nicpon et al. (2011) soulignent, quant à eux, que l'identification de la DE^é est complexifiée par l'hétérogénéité de ses portraits, dépeints dans la section précédente. De plus, plusieurs recherches ont démontré que les élèves DE passent souvent sous le radar (Caron et al., 2021) à cause de deux autres obstacles majeurs : le phénomène de masquage et les confusions diagnostiques. Dans le premier cas, la douance d'un élève DE masque, du point de vue des personnels scolaires, ses difficultés ou encore, ces dernières camouflent sa douance et, parfois, ni la douance ni la difficulté ne sont visibles (Reis et al., 2014). Dans le deuxième cas, chez les élèves doués ou DE, des chercheurs ont démontré qu'il existe un chevauchement entre des manifestations reconnues de la douance et des symptômes appartenant aux critères diagnostics de certains troubles; il en découle donc certaines confusions et même des erreurs de diagnostic (Baum et Olenchak, 2002). Afin de mieux comprendre les raisons qui expliquent en partie l'incompréhension face à la DE^é, ces deux freins à son identification seront donc abordés dans un premier temps. Les différents enjeux sous-jacents à l'identification de la DE^é seront ensuite soulevés pour permettre de mieux cerner l'ensemble du phénomène dans le contexte scolaire.

1.2.1 L'effet de masquage

L'effet de masquage contribue à complexifier l'identification de la DE^é par des mécanismes attribuables à la compensation plus ou moins importante de la difficulté par la douance. Ainsi, les habiletés intellectuelles exceptionnelles de l'enfant ne sont pas toujours remarquées en contexte scolaire puisque ses résultats académiques peuvent être relativement satisfaisants, mais, simultanément, lui permettent de suffisamment pallier certaines difficultés qu'il éprouve pour qu'elles demeurent indétectables, et ce, malgré leur impact sur son développement global (Reis et al., 2014). Cet effet de masquage prend trois formes typiques, identifiées par Brody et Mills (1997) et regroupées dans trois catégories distinctes d'élèves DE.

La première réfère aux élèves identifiés comme doués, mais dont la difficulté ou le trouble n'est pas dépisté puisque le niveau de difficulté de la tâche scolaire n'est pas adapté, en termes de complexité, à leurs grandes capacités ou parce qu'ils parviennent à compenser les difficultés, avec un coût important en énergie cognitive (Brody et Mills, 1997). Ainsi, ce masquage devient

un obstacle à l'identification de la difficulté. En présence d'un trouble ou d'une difficulté, le problème réside surtout dans le fait qu'aucune intervention rééducative n'est offerte et que les mesures d'adaptation ne sont pas envisagées (Buică Belciu et Popovici, 2014).

Pour permettre de mettre en place des services appropriés, il est nécessaire de reconnaître les signes atypiques d'un trouble ou d'une difficulté chez les élèves doués. Par exemple, dans une étude portant sur les élèves doués ayant une dyslexie-dysorthographe, Van Viersen et al. (2016) mentionnent que les manifestations habituelles de ce trouble demeurent souvent masquées par la douance et qu'une détérioration soudaine des notes ou du comportement, un décalage entre le discours écrit et oral et la démotivation peuvent être des indices de la présence d'une DE^é.

La deuxième catégorie d'effets de masquage regroupe les élèves DE qui sont aux prises avec des difficultés assez sévères pour prendre le dessus et être détectées, mais dont la douance demeure complètement masquée (Brody et Mills, 1997). Ainsi, les forces de l'élève restent dans l'ombre et les services reçus mettent l'accent sur les difficultés seulement (Massé et al., 2022). Le rendement scolaire de ces élèves est généralement dans la moyenne ou légèrement en dessous, ils n'ont pas accès à des interventions adaptées aux élèves doués et ils peuvent développer des difficultés comportementales (Bélanger, 2019).

Finalement, la troisième catégorie est celle où la DE^é d'un élève peut passer totalement inaperçue alors que ni sa douance ni sa difficulté ou son trouble ne sont identifiés. Ainsi, la douance de ces élèves, vécue, mais non reconnue, cache le trouble ou la difficulté (également non reconnu) qui, simultanément, masque sa douance. Généralement, ce double effet de masquage persiste jusqu'à ce que les exigences scolaires s'intensifient, ce qui explique que les difficultés des élèves faisant partie de cette catégorie sont détectées beaucoup plus tardivement que la norme, généralement vers la fin du secondaire ou même à l'université (Baum, 1990).

Comme le mentionnent Brody et Mills (1997), des conséquences peuvent se manifester chez les élèves dont le vécu fait écho à une ou l'autre des trois figures de cas d'effet de masquage :

For all three of these subgroups, the social and emotional consequences of having exceptional abilities and learning disabilities, when one or both of the conditions is unrecognized, can be pervasive and quite debilitating, as well as difficult to address if appropriate diagnosis and programming never take place or are delayed until adolescence (Baum et al., 1991; Durden et Tangherlini, 1993; Fox et al., 1983; Withmore, 1980). With an increasing number of LD researchers questioning the relevance of a child's aptitude in determining intervention

strategies (Siegel, 1989), even fewer students with high potential and learning disabilities will be recognized or fully served, resulting in a great waste of intellectual potential. (p.2)

Au-delà des considérations reliées à l'effet de masquage, la complexité des profils cognitifs des élèves DE contribue aussi à certaines confusions ou erreurs diagnostiques qui empêchent de bien identifier à la fois la douance et la difficulté qui l'accompagne (Bélanger, 2019).

1.2.2 Les confusions diagnostiques

Comme le mentionne Wahl (2021), la douance peut effectivement semer la confusion en ce qui concerne le diagnostic d'un trouble; elle « peut agir comme un facteur de compensation partiel du trouble, mais il présente aussi une source de confusion diagnostique, notamment pour les difficultés d'apprentissage, les déficits de l'attention et les troubles autistiques » (p.289).

Effectivement, certains chercheurs ont mis en évidence la fréquence de l'absence de diagnostic chez des élèves pourtant DE; la douance ferait alors obstacle à l'établissement d'un diagnostic pour un TA ou neurodéveloppemental (Loveky, 2018). On observe également l'émission d'un diagnostic erroné chez les élèves doués, surtout en ce qui concerne le TDAH ou les TA (Mullet et Rinn, 2015). L'absence de diagnostic chez les enfants DE s'expliquerait d'abord par les mécanismes compensatoires créant l'effet de masquage (Reis et al., 2014).

D'autres études ont démontré, dans le cas du TDAH, la présence d'un chevauchement des symptômes diagnostiques et de certaines manifestations de la douance (Baum et Olenchak, 2002; Chryssikou et al., 2011; Lee et Olenchak, 2015; Mullet et Rinn, 2015). Parmi les comportements qui sont communs à la douance et au TDAH, on retrouve notamment la distraction, la tendance à la rêverie, la capacité d'attention soutenue diminuée, l'agitation, l'ennui et le non-respect des règles (Rommelse et al., 2017). Il est primordial de garder en tête qu'il existe une différence fondamentale entre les deux conditions : ces caractéristiques en apparence similaires ne relèveraient pas des mêmes causes (Wahl, 2021). Effectivement, du côté des élèves doués, pour qui les pertes de temps en classe sont de l'ordre de 25% à 50%, l'inattention peut être engendrée par un manque de stimulation ou un rythme trop lent (Webb et Latimer, 1993). Dans le cas du TDAH, d'origine neurobiologique, il se manifesterait chez l'enfant qui en est atteint indépendamment des circonstances (Wahl, 2021). Pour les élèves doués, les caractéristiques ressemblant aux symptômes du TDAH seraient davantage environnementales et une adaptation du contexte scolaire à leur rythme, à leur besoin de complexité et à leurs intérêts serait susceptible de les amoindrir, voire de les éliminer (Wahl, 2021).

Par ailleurs, les confusions diagnostiques ne concernent pas que le TDAH, mais également les TA. En effet, Baum et Olenchak (2002) ont relevé certains signes qui peuvent s'apparenter autant à la douance qu'à un trouble d'apprentissage, notamment le manque de motivation, l'évitement ainsi que de pauvres habiletés organisationnelles. Encore une fois, il importe de comprendre la source de ces comportements. Pour l'enfant doué, la démotivation pourrait être reliée au rythme inadapté à son potentiel, l'évitement à la tâche perçue comme non signifiante et parfois, il ne serait pas nécessaire pour lui de solliciter ses capacités d'organisation pour réussir une tâche donnée (Mullet et Rinn, 2015). Ces comportements seraient plutôt rattachés à une réelle incapacité, à un déficit d'autorégulation et à l'incompréhension des consignes chez les enfants ayant un TA (Baum et Olenchak, 2002). Il a également été démontré que les élèves DE avec une dyslexie-dysorthographe sont plus susceptibles de recevoir un diagnostic erroné de TDAH que celui de TA (Berninger et Abbott, 2013).

Puisque les impacts des phénomènes de l'effet de masquage et des confusions diagnostiques sur l'identification de la DE^é sont maintenant établis, il s'avère pertinent de relever leur implication implicite et déterminante à l'égard de ses enjeux. Nous allons donc maintenant effectuer un survol des enjeux relatifs à l'identification des élèves DE. Il est à noter que, pour des fins narratives, nous allons présenter ces enjeux selon un découpage systématique réalisé en fonction des trois différentes formes typiques d'effet de masquage dont nous venons de faire mention. Les enjeux seront d'abord soulevés pour les élèves DE chez qui la douance seulement a été identifiée. Par la suite, il sera question des implications de l'identification des difficultés uniquement et finalement, le même exercice sera réalisé dans un contexte où ni la douance ni les difficultés de l'élève DE ne sont identifiées. Malgré ce découpage logique, il s'avère primordial de prendre en considération que l'identification des différentes particularités inhérentes à la DE^é est réalisée par le biais de processus simultanés qui sous-tendent la cohabitation de multiples éléments interdépendants, imbriqués dans l'unicité de l'identité de chaque élève et du contexte dans lequel il évolue.

1.2.3 Les enjeux de l'identification de la double exceptionnalité

Les enjeux importants liés à la DE^é et au caractère crucial de l'identification de ses deux polarités (la douance et les difficultés) pour assurer une prise en compte holistique des besoins éducatifs des élèves concernés seront maintenant abordés. Un tour d'horizon fera donc état d'un portrait général de l'état de la situation pour les élèves DE de chacun des cas de figure d'effet de masquage mentionnés préalablement. Une attention particulière sera ensuite apportée au caractère prioritaire de l'identification de la douance puis l'importance de l'identification et de la prise en charge de la DE^é sera enfin explicitée.

L'identification de la douance seulement. Pour les élèves DE chez qui seule la douance est identifiée et reconnue, c'est-à-dire ceux faisant partie de la première catégorie d'effet de masquage dans laquelle les difficultés sont masquées, les attentes des enseignants à leur égard sont généralement très élevées; ne pouvant s'expliquer les difficultés des élèves doués par la coexistence d'un trouble et d'un haut potentiel, ils ont tendance à considérer qu'ils ont une mauvaise attitude ou qu'ils sont sous-performants et paresseux, ce qui, indirectement, peut faire diminuer leur motivation et entraîner le développement d'un concept de soi négatif (Baldwin et al., 2015; Massé et al., 2022; Snyder et Linnenbrink-Garcia, 2013). En outre, lorsque la douance seule fait l'objet d'une identification, l'élève DE ne reçoit aucun service rééducatif ou compensatoire relatif à ses difficultés (Buicà Belciu et Popovici, 2014), qui prennent de l'ampleur et se cristallisent (Van Viersen et al., 2016).

L'identification des difficultés seulement. En ce qui concerne les élèves DE chez qui seule la difficulté est reconnue (le deuxième type selon Brody et Mills) (1997), les chercheurs démontrent qu'ils n'ont pas accès aux services s'adressant aux élèves doués, que l'accent est mis uniquement sur les déficits (Bianco et Leech, 2010; Gierczyk et Hornby, 2021), que leurs capacités sont fréquemment sous-estimées et qu'ils sont freinés dans l'atteinte de leur plein potentiel (Balwin et al., 2015). Dans une telle situation, les forces des élèves DE restent dans l'ombre et les services reçus sont axés sur les difficultés seulement (Massé et al., 2022), ce qui peut favoriser le développement de problèmes comportementaux (Bélanger, 2019). Il a également été démontré que l'identification isolée des difficultés chez un élève DE entraîne une diminution des attentes à son égard (Beilke et Yssel, 1999) et de l'effet Pygmalion³ négatif (Simoès-Loureiro et al., 2010), qui sera expliqué ultérieurement.

Relativement à la réponse aux besoins éducatifs des élèves doués ou DE, les enseignants semblent peu enclins à en tenir compte, à moins d'obtenir ce qui constitue, pour eux, une preuve de potentiel, c'est-à-dire un test de QI (Bianco et Leech, 2010). À l'opposé, il a été démontré que ces derniers ont tendance à référer les mêmes élèves à des services adaptés ou à orienter leurs interventions sur les difficultés académiques ou comportementales, et ce, malgré l'absence d'identification formelle à leur égard (Bianco et Leech, 2010). Il semble donc que généralement, les enseignants sont moins hésitants à identifier des difficultés et à adapter les interventions en conséquence qu'à présumer d'une douance, pour laquelle ils exigeraient une sorte de « preuve », et ce, chez le même élève DE.

³ L'effet Pygmalion est considéré comme un phénomène selon lequel la réussite et les performances de l'élève découlent des croyances, des attentes et des attitudes de son enseignant à son égard (Costa, 2015; Rosenthal et Jacobson, 1968).

L'absence d'identification de la douance et des difficultés. Dans le cas des élèves DE dont ni la douance ni la difficulté ne sont identifiées (troisième cas de figure de la typologie de Brody et Mills) (1997), ce qui constitue la situation la plus fréquente dans nos écoles (Brody et Mills, 1997; Massé et al., 2022), on remarque l'absence de services appropriés auxquels ils ont droit, les difficultés s'accroissant donc et les forces ne se développent pas suffisamment (Balwin et al., 2015; Baum et Olenchak, 2002; Brody et Mills, 1997). Lorsque la douance et les difficultés sont occultées, l'environnement éducatif n'est pas adapté aux besoins particuliers de l'enfant et des effets négatifs se font ressentir au plan de leur concept de soi, sur l'acceptation sociale ainsi que sur le sentiment de décalage (Kroesbergen et al., 2015).

Du côté académique, en présence d'un TA et d'une douance non identifiés, les élèves DE se retrouvent coincés dans un cercle vicieux. En effet, puisqu'ils ne bénéficient pas de mesures d'aides adéquates, ils voient leurs difficultés s'accroître et se cristalliser, ce qui les prive davantage des services offerts aux élèves doués nécessaires à leur réussite éducative (Van Viersen et al., 2016). Tout comme pour les élèves DE pour qui seule la difficulté est identifiée, ces élèves sont l'objet d'attentes trop faibles de la part de leurs enseignants (Snyder et Linnenbrink-Garcia, 2013).

Caractère prioritaire de l'identification de la douance. Nous venons d'aborder les enjeux relatifs à l'identification de la DE^é en lien avec les trois formes de l'effet de masquage de la typologie de Brody et Mills (1997). Malgré ces enjeux, soulignons que l'identification de douance constitue un élément général pour les trois types de situations identifiés par cet auteur. Pour ces trois formes d'expérience, l'importance de l'identification de la douance apparaît donc centrale.

Ainsi, de nombreuses études démontrent le caractère prioritaire et essentiel de l'identification de la douance et des pratiques axées sur les forces en tant que facteurs les plus déterminants de la réussite éducative des élèves doués et DE (Massé et al., 2022). En ce sens, considérer la douance d'un élève DE comme le premier guide dans le choix des pratiques éducatives aide à prévenir le maintien d'attentes trop faibles de la part des enseignants. Comme l'expliquent aussi Simoes-Loureiro et al. (2010), celles-ci sont engendrées par l'absence d'identification de la douance et ont des conséquences sur la réussite éducative :

De plus, le maître méconnaît fréquemment la présence d'un enfant à haut potentiel dans sa classe et il va donc attendre de cet élève une performance normale. C'est ce que Terrassier (1996) nomme « l'effet Pygmalion négatif ». Selon cet auteur, deux tiers des enfants à haut potentiel vivent un effet Pygmalion négatif dans le cadre du système scolaire. L'expression des potentialités de l'enfant non reconnu va être freinée. (p.6)

De ce fait, les attentes doivent être ajustées à la douance qui, pour Stankovska et Rusi (2014), nécessite une identification précoce afin d'éviter, chez les élèves DE, les problèmes associés aux dimensions abordées au préalable, reliés notamment à l'anxiété, à la dépression, à des difficultés avec les pairs, à une introversion pathologique ou à une perception négative de leurs capacités. L'identification de la douance permettrait aussi aux élèves concernées d'avoir accès à l'accélération scolaire, à l'approfondissement et à l'enrichissement (Amran et Majid, 2019), alors que ces pratiques semblent favorables à l'augmentation de la motivation, en plus d'avoir un effet bénéfique sur les plans socioaffectif et académique (Garcia-Martinez et al., 2021). De façon plus spécifique, l'identification de la douance et la prise en compte subséquente des besoins particuliers y étant rattachée favorisent l'augmentation des résultats scolaires et le développement d'un état d'esprit positif en plus d'améliorer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle et de diminuer les difficultés socioaffectives (Amran et Majid, 2019; Wang et Neihart, 2015). En ce sens, Kroesbergen et al. (2015) soulèvent aussi qu'en de telles circonstances, le concept de soi est plus positif que chez leurs pairs dont la douance n'est pas identifiée. De plus, pour les élèves DE, l'attribution de la douance serait reliée à une reconceptualisation positive de leur identité (Hua et al., 2014). Finalement, lorsque les enseignants tiennent compte de leur douance, les comportements extériorisés et intériorisés semblent diminuer considérablement (Kroesbergen et al., 2015).

En somme, comme le fait état la revue de la littérature sur la DE^é d'Amran et Majid (2019), l'identification et la considération de la douance semblent primordiales pour les élèves DE puisqu'ils ont besoin, entre autres, autant que leurs pairs doués sans difficulté associée, d'avoir accès à l'accélération scolaire, à l'approfondissement et à l'enrichissement. Ces pratiques seraient entre autres favorables à l'augmentation de la motivation et auraient, de façon générale, un effet bénéfique sur les plans socioaffectif et académique (Garcia-Martinez et al., 2021).

Enjeux relatifs à l'identification de la double exceptionnalité. Enfin, comme démontré au préalable, l'identification de la douance et des difficultés semble essentielle à la reconnaissance des besoins particuliers des élèves DE et à la mise en place conséquente de pratiques éducatives adaptées permettant aux enfants DE de vivre une expérience scolaire positive, canalisatrice d'un développement global harmonieux. En ce sens, Terriot (2021) considère que l'identification de la DE^é est essentielle et qu'elle constitue un enjeu majeur pour permettre aux élèves DE de vivre positivement leur scolarité :

L'identification de la double exceptionnalité de ces enfants est un enjeu majeur afin qu'ils vivent sereinement leur scolarité et puissent exploiter leurs nombreuses ressources. Les identifier

permet également de mettre des mots sur le sentiment éventuel de décalage entre leur vivacité d'esprit et des performances qui peuvent être moyennes, voire inférieures; mais également entre les efforts déployés et leurs résultats. Ils peuvent, de ce fait, se sentir incapables. Il est donc important de leur expliquer leur fonctionnement, de les accompagner dans leur scolarité, et de renforcer leur estime de soi. (p.266)

Puisque l'identification de la DE^é semble être à la base de l'établissement de services adaptés favorisant un développement global plus harmonieux chez les enfants doués en difficulté, en plus de considérer les enjeux y étant directement reliés, il apparaît nécessaire de se questionner plus particulièrement sur le rôle que jouent les enseignants dans ces processus. En effet, ces derniers sont les premiers acteurs impliqués dans l'identification de la douance et de la DE^é, qui dépend d'abord de leurs observations et de leurs perceptions (Hallahan et al., 2019).

Ainsi, les perceptions de ces enseignants à l'égard des élèves en difficulté et leurs connaissances des caractéristiques propres à la douance sont des éléments critiques quant au dépistage de la DE^é (Hallahan et al., 2019). En effet, puisque des stéréotypes et ces perceptions semblent influencer les pratiques professionnelles (Guerra et Nelson, 2009), notamment en ce qui concerne l'identification (Hallahan et al., 2009), il nous apparaît essentiel de les connaître davantage. En effet, plusieurs chercheurs (Assouline et al., 2010; Callahan et Hertberg-David, 2018; Van Tassel-Baska et al., 2009) émettent l'idée que les connaissances, les croyances et les perceptions à l'égard de la douance ou de la DE^é affectent directement la prise en charge des élèves concernés, comme l'affirme Ayebo (2016) :

Many scholars have noted that the way giftedness is defined and perceived affects how parents, teachers or school administrators handle the gifted child. [...] Teachers in this study did not have a comprehensive and articulated concept of mathematical giftedness. Their knowledge about some of the characteristics was based primarily on teaching experience and observation of their students' behavior. Potentially, it means that many students could be overlooked in the identification process if teachers do not have the knowledge. (p.22)

Afin de mieux comprendre ces enjeux cruciaux pour l'éducation de cette population atypique d'élèves, il nous semble donc maintenant pertinent de relever les constats des études qui traitent des représentations des enseignants sur la douance et la DE^é.

1.3 Les représentations des enseignants et leurs enjeux

Comme nous venons de le soulever, des études ont démontré que les perceptions relatives à la douance influencent l'identification et le soutien offert aux élèves doués et DE (Hany, 1997; Moon

et Brighton, 2008) puisqu'elles orientent de façon déterminante les pratiques éducatives (Guerra et Nelson, 2009; Wang et Neihart, 2015). Certaines soulèvent aussi la présence de biais personnels, d'attentes et de croyances stéréotypées chez les enseignants, ce qui constitue un obstacle à l'identification et à la mise en place de services appropriés (Hany, 1997; Powell et Siegle, 2000).

Nous présenterons donc d'abord les croyances les plus répandues sur la douance et la DE^é, soient le caractère irréconciliable des deux polarités de la double exceptionnalité et le stéréotype de l'élève globalement doué. Par la suite, d'autres représentations de la douance seront mises en relief pour nous aider à mieux comprendre la façon dont elles influencent les choix pédagogiques et les attitudes des enseignants. Pour cet exercice, certaines études en faisant état ne concernent pas spécifiquement la DE^é, mais plutôt la douance de façon plus générale. Cependant, la nature même des représentations abordées rend implicite l'exclusion des élèves DE des considérations relatives à la douance et révèle en ce sens une forme de stéréotypie que nous présentons ci-dessous.

1.3.1 Perception d'incompatibilité entre les éléments constitutifs de la double exceptionnalité

Tout d'abord, Baum et al. (2006) mentionnent qu'une des croyances les plus répandues parmi les enseignants est que les termes « douance » et « déficit » sont incompatibles. Ainsi, selon Schultz (2011), cette idée persistante selon laquelle la douance et une difficulté ou un trouble sont incompatibles entraîne de la résistance quant à l'adhésion du personnel scolaire à des pratiques favorables à la réussite éducative des élèves DE, qui a tendance à refuser l'accès aux programmes de douance à ces élèves. De plus, cette représentation de la DE^é est associée à une tendance prononcée chez les enseignants qui n'en voient pas la pertinence, à s'opposer à l'implantation des mesures d'aide reliées aux difficultés et à des mesures d'adaptation pour soutenir la douance, même si ces dernières sont explicitement prévues dans un plan d'intervention adapté (Shultz, 2012).

1.3.2 La croyance stéréotypée de l'élève doué globalement

Les croyances des enseignants à l'égard du caractère irréconciliable de la cohabitation de la douance et de difficultés chez un même élève que nous venons de présenter pourraient découler d'un stéréotype coriace à propos de la douance selon lequel les élèves doués seraient globalement doués, c'est-à-dire, performants dans toutes les sphères de leur développement (Little, 2001). Rappelons d'ailleurs que la DE^é est une douance qui cohabite avec une difficulté ou un trouble (Foley-Nicpon et al., 2011) et donc, son essence même semble incompatible avec cette

idée de la douance globale. En effet, selon ces représentations de la douance, les élèves doués réussissent et performant exceptionnellement sur tous les plans : académique, social, affectif, physique et identitaire (Altintas et Ilgun, 2016; Bianco et Leech, 2010). Ainsi, les enseignants croient que la douance est nécessairement associée à des élèves qui surpassent les normes dans toutes les facettes de leur développement global, ont un comportement exemplaire, adoptent une attitude positive, se montrent plus matures et motivés que la moyenne, obtiennent des résultats académiques hautement supérieurs et qui, généralement, ont belle apparence (Bianco et Leech, 2010). De plus, les enseignants qui ont ces perceptions semblent concevoir qu'un élève qui ne répond pas à tous ces critères ne peut être considéré comme doué (Bianco et Leech, 2010). Or, selon une étude de Lagacé-Leblanc et al. (2020), les croyances qui mènent l'enseignant à penser que son élève doué ne l'est pas peuvent entraîner chez l'élève la démobilisation, la sous-performance et une baisse du sentiment d'accomplissement de soi.

Par ailleurs, ce stéréotype qui place la performance et la réussite dans la totalité des sphères de développement global de l'enfant doué au cœur du dépistage de la DE^é semble être à l'origine de plusieurs croyances plus spécifiques en ce qui a trait aux comportements des élèves doués. En effet, les recherches démontrent que les élèves doués qui ont des comportements considérés inadéquats dans le milieu scolaire n'ont généralement pas accès aux services appropriés habituellement offerts en douance puisque leur conduite entre en contradiction avec les perceptions des enseignants qui associent la douance à un comportement irréprochable, voire exemplaire (Bianco et Leech, 2010). En plus de priver les élèves doués en difficultés comportementales de l'accès aux adaptations considérées comme adéquates pour eux, cette idée incite parfois les enseignants à orienter les interventions et les évaluations vers un diagnostic erroné de TDAH (Mullet et Rinn, 2015).

1.3.3 Le mythe de la performance académique

Les représentations des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é concernent aussi le volet académique. De façon générale, plusieurs enseignants croient que la douance est synonyme de performance scolaire; leurs attentes stéréotypées à ce propos sont donc très élevées et lorsque les résultats n'y répondent pas, ils n'ont pas tendance à considérer que l'élève est doué (Bianco et Leech, 2010; Lagacé-Leblanc et al., 2020). Plus spécifiquement, les enseignants ont tendance à adhérer à la croyance selon laquelle les élèves doués obtiennent d'excellents résultats dans toutes les matières, comme le déclarent 82% des enseignants interrogés au sujet de leurs perceptions à propos des élèves doués dans une étude menée par Altintas et Ilgun (2016). Une majorité d'entre eux (65%) croient par ailleurs que les élèves doués

n'ont pas à fournir d'effort pour performer au point de vue académique (Altintas et Ilgun, 2016). Les représentations des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é semblent donc fortement orientées vers l'idée de la performance. À cet égard, leurs attentes stéréotypées à ce propos sont donc très élevées et lorsque les résultats n'y répondent pas, ils rejettent la possibilité que l'élève soit doué (Lagacé-Leblanc et al., 2020). En effet, les enseignants semblent croire que pour qu'un élève soit identifié comme doué, ses résultats doivent être excellents et se distinguer fortement de ceux du reste de la classe (Lagacé-Leblanc et al., 2020). Bien que d'autres études fassent également état de ce stéréotype quant à la performance scolaire (Ayebo, 2016; Bianco et Leech, 2010) et qu'un QI élevé est généralement corrélé à la réussite scolaire (Mayes et al., 2009; Roth et al., 2015), rappelons que selon le Gouvernement du Québec (2020), la douance n'est pas synonyme de performance scolaire. Des difficultés académiques peuvent effectivement être vécues par des élèves doués (Barnard-Brack et al., 2015; Bélanger, 2019; Caron et al., 2021; Massé et al., 2022; Peterson et Moon, 2008). Ces difficultés se manifestent entre autres par de la sous-performance, identifiée par Siegel et Mc Coach (2018) chez 50% des élèves doués à un moment ou à un autre de leur parcours scolaire, particulièrement chez les garçons (deux fois plus que chez les filles). En ce sens, les élèves doués ne sont pas à l'abri de l'échec scolaire, comme le reconnaît Gauvrit (2021) :

Cela ne signifie aucunement que les élèves à haut potentiel ne soient pas des élèves à besoins éducatifs particuliers. Gardons également à l'esprit qu'il s'agit de tendances -particulièrement nettes- mises en évidence au niveau de la population : de nombreux cas particuliers d'élèves à haut potentiel en échec scolaire sont bien documentés. (p.165)

1.3.4 Autres représentations de la douance

En plus des études qui dépeignent les croyances des enseignants envers la douance qui se circonscrivent autour de l'incompatibilité des termes doué et déficit, des stéréotypes de la réussite globale ou de la performance académique, d'autres se sont attardées à diverses attributions que l'on prête aux élèves doués en général. Bien que certaines de ces perceptions soient plutôt positives et susceptibles d'être à l'origine d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves doués (Gierczyk et Hornby, 2021; Lagacé-Leblanc et al., 2020), elles peuvent aussi contribuer à exclure l'attribution de la douance pour les enfants doués ayant des difficultés et plus largement, cristalliser l'incompréhension des concepts mêmes de douance et de DE^é (Reis et al., 2014).

En ce qui concerne les perceptions à l'égard de la douance ou de la DE^é, des études font état d'attributions stéréotypées par rapport aux comportements attendus et aux sphères cognitive et

socioaffective (Altintas et Ilgun, 2016; Ayebo, 2016; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Ozcan et Uzunboylu, 2020). Certains auteurs traitent également de la reconnaissance générale des besoins particuliers et du concept même de la douance qui les sous-tend (Ayebo, 2016; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Massé et al., 2022). Nous aborderons maintenant ces aspects des croyances et des perceptions des enseignants envers cette diversité de thèmes reliés à la douance ou à la DE^é.

Généralement, les caractéristiques positives attribuées par les enseignants aux élèves doués soutiennent l'idée que ces derniers font preuve d'une grande curiosité, sont vifs d'esprit, autonomes et matures, qu'ils aiment l'école et qu'ils possèdent une bonne culture générale (Lagacé-Leblanc et al., 2020). Par contre, la présence de perceptions plus négatives des enseignants à l'égard des élèves doués a aussi été soulevée dans certaines études selon lesquelles les enseignants leur attribuent, entre autres, une attitude désagréable et des comportements inappropriés (Ayebo, 2016; Altintas et Ilgun, 2016; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Ozcan et Uzunboylu, 2020), des difficultés dans les relations sociales (Ayebo, 2016; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Ozcan et Uzunboylu, 2020), un manque de confiance en soi (Ayebo, 2016) ou au contraire, une estime de soi excessivement haute (Ozcan et Uzunboylu, 2020) ainsi qu'une grande tendance au perfectionnisme (Ayebo, 2016; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Ozcan et Uzunboylu, 2020).

En ce qui a trait à la reconnaissance des besoins particuliers des élèves doués, Massé et al. (2022) relèvent que des enseignants, surtout masculins, sont plutôt hésitants puisqu'ils craignent l'élitisme. Bien que certains enseignants reconnaissent que les élèves doués ont des besoins particuliers (Altintas et Ilgun, 2016; Ayebo, 2016), d'autres perceptions ne supportent pas cette idée (Bianco et Leech, 2010; Lagacé-Leblanc et al., 2020). Certains remettent même en cause la douance de certains élèves, croyant que les manifestations de la douance seraient plutôt attribuables à une trop grande stimulation de la part de leurs parents (Lagacé-Leblanc et al., 2020). De plus, comme soulevé au préalable, certaines études ont démontré que des enseignants ne « croient » pas en la douance d'un enfant si cette dernière n'est pas confirmée par une évaluation formelle du quotient intellectuel (QI), préalable, pour eux, à la mise en place d'interventions adaptées (Miserez-Caperos et al. 2019). Puisque les identifications sont souvent réalisées suite à la passation de tests psychométriques subséquente à la recommandation des enseignants, les élèves doués qui ne correspondent pas aux stéréotypes et les élèves DE ne se voient donc pas offrir le soutien auquel ils ont droit (Bianco et Leech, 2010).

En somme, que les croyances stéréotypées concernent des attributions négatives que les enseignants associent à la douance et à la DE^é ou les réticences à rattacher la notion de difficulté au phénomène, le constat demeure le même : elles privent les élèves doués et DE des adaptations qui seraient favorables à leur réussite éducative en plus de constituer un frein au développement d'une relation enseignant-élève positive. Comme mentionné dans le cadre de référence sur la douance (Gouvernement du Québec, 2020), il semble pourtant clair que cette relation positive est un élément essentiel à la réussite éducative des élèves doués et DE (Amran et Majid, 2019; Baum et al., 2014; Bennnett-Rappell et Northcote, 2016; Steenbergen-Hu et al., 2020) et qu'elle est fortement corrélée à leur bien-être et à leur engagement scolaire (Cuhe et al., 2010; Wang et Neihart, 2015). À cet égard, Cuhe et al. (2010) ont démontré l'importance de la qualité de la relation développée entre l'enseignant et l'élève dans une étude sur l'engagement scolaire des élèves doués en concluant que « l'élève doué a besoin d'évoluer dans un environnement bienveillant et inclusif qui reconnaît les forces et accepte les différences, d'être reconnu dans son unicité et de se sentir valorisé au sein d'un groupe ». (p.10)

Par ailleurs, Fortier et al. (2018) mentionnent que les enseignants ont généralement des représentations négatives envers la présence d'élèves ayant des besoins particuliers et bien qu'une approche éducative axée sur les forces semble fortement favorable à la réussite éducative des élèves DE (Amran et Majid, 2019; Steenbergen-Hu et al., 2020), les stratégies éducatives sont plutôt choisies en fonction des difficultés et les forces sont occultées (Misset et al., 2016).

Ainsi, comme nous venons de le dépeindre, les représentations des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é semblent contribuer à l'inadéquation du système scolaire face aux besoins particuliers des élèves concernés (Misset et al., 2016). En outre, il apparaît que les représentations stéréotypées et le mythe de l'élève globalement doué persistent encore aujourd'hui au sein du corps enseignant et du système d'éducation malgré les nombreuses recherches empiriques ayant démontré le caractère hétérogène des profils d'élèves doués et DE (Little, 2001). Bien que les études portant sur les représentations des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é aient permis de tracer un portrait de leurs croyances, de leurs perceptions et de leurs attitudes, la nature individuelle de ces dernières nous semble toutefois en limiter la portée. En effet, il apparaît que, même si les représentations et les attitudes positives ainsi qu'une formation adéquate des enseignants sont essentielles pour la réussite éducative des élèves doués et DE^é, elles ne sont pas suffisantes pour expliquer et justifier à elles seules les pratiques éducatives mises en place auprès de ces derniers puisqu'elles dépendent fortement de l'environnement scolaire et culturel dans lequel elles s'inscrivent (Gierczyk et Hornby, 2021). Nous

explorerons donc brièvement, dans la section suivante, certaines limites de la perspective individuelle (Sammut et al., 2015) dans l'étude des représentations concernant la douance et la DE^é et exposerons en quoi la TRS pourrait nous permettre de poser un regard davantage explicatif et contextualisé sur ces dernières. Nous synthétiserons ensuite les résultats des quelques recherches recensées qui traitent des perceptions et des croyances au sujet de la douance sous l'angle des représentations sociales.

1.4 Les limites des représentations dans une perspective individuelle

Tout d'abord, rappelons que dans le but de mieux connaître les perceptions des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é, la recension d'études effectuée nous aura surtout permis de mettre en relief des représentations individuelles plutôt que sociales. Or, lorsque les représentations étudiées ont un caractère individuel, elles ont un impact moins important sur les pratiques éducatives puisque, selon Sammut et al. (2015), le sens accordé à un concept n'est pas déterminé par un processus individuel et isolé; il requiert plutôt un consensus qui ne peut être obtenu que par le fruit d'une interaction. La perspective individuelle ne permet pas non plus de comprendre l'origine des représentations, comment elles se forment et émergent, contrairement à la perspective des représentations sociales, qui peut nous aider à comprendre l'ancrage des perceptions et des croyances à propos d'un concept (Fortier et al., 2018). En fait, pour Durkheims (1924), principal auteur à la base de la TRS (Moscovici, 1961) que nous exposerons ultérieurement, les représentations individuelles ne permettent pas de comprendre l'adhésion collective à une pratique donnée puisque, comme l'expliquent Deschamps et Clémence (2000), ce sont les interactions et la communication entre les membres d'un même groupe social qui créent les représentations à l'égard d'un concept. Effectivement, ce sont les contacts sociaux qui, selon Moscovici (1976), permettent la construction d'un code commun de représentations qui s'avère déterminant dans la prise de position, comme celle renvoyant à la DE^é et influençant les pratiques sociales, notamment celles professionnelles d'une même institution ou prenant part à un même projet. Le fait, pour chacune des personnes, d'être située dans un espace social (conflictuel) traduit le fondement social de leur pensée, mais aussi son potentiel de changement. Ce que nous exposons ici, c'est donc une lecture réductionniste de ce qu'est une représentation individuelle en tant que schème mental dont le fondement et l'expression ne sont pas situés dans l'environnement social duquel il est découpé. En ce sens, en tant que déterminant, un tel schème ne traduit pas la portée sociale, notamment institutionnelle, des représentations et ne peut traduire les conditions de leurs productions et de leurs maintiens. Une telle perspective permet donc difficilement de comprendre les mécanismes fondamentaux des enjeux propres à l'identification

de la DE^é et de l'inadéquation ou, au contraire, de l'adéquation des services offerts en conséquence.

Cette limite semble pouvoir être dépassée par l'approche plus dynamique des RS qui, ancrée dans les interactions sociales et dans un contexte culturel donné, peut être porteuse de transformations des représentations (Jodelet et al., 2011), desquelles découlent, ultimement, les pratiques éducatives des enseignants (Bourke et al., 2004). En effet, selon Moscovici (1984), les RS guident les pratiques et les comportements et peuvent se traduire par une adhésion collective à une pratique donnée. Les conduites et les actions seraient donc orientées par le sens commun, construit socialement, attribué à une réalité (Boulangier et al., 2010). Or, comme la recherche démontre que les représentations prévalentes des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é semblent constituées de plusieurs stéréotypes et d'idées reçues et que, comme précédemment relevé, des enjeux importants y sont reliés, nous sommes d'avis que de privilégier l'angle des RS permet de comprendre de façon plus approfondie les racines des pratiques éducatives actuelles à l'égard de la douance et de la DE^é et, potentiellement même, les conditions de changement de ces représentations.

1.4.1 Les représentations sociales à l'égard de la douance

Comme nous venons de le soulever, les RS semblent largement déterminantes des pratiques professionnelles (Larose et al., 2007). Il nous apparaît donc nécessaire de nous pencher sur les RS des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é afin de mieux comprendre leurs pratiques auprès des élèves concernés.

Dans ce but, nous avons mené une brève recension systématique des écrits afin de mettre en lumière les RS des enseignants concernant la douance et la DE^é. Ainsi, à notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée spécifiquement sur les RS de la DE^é et celles sur les RS à l'égard de la douance sont très peu nombreuses, mais nous allons néanmoins nous attarder brièvement aux principaux éléments qui sont mis en lumière dans les cinq études retenues traitant de ce sujet.

Les articles retenus traitent d'études qui ont été réalisées dans plusieurs pays différents (Espagne, France, Italie et Turquie), ce qui nous permet de tracer un portrait global général des représentations des enseignants à l'égard de la douance. Aucune d'entre elles n'a été réalisée au Canada. De plus, les articles sont révisés par les pairs et présentent des études de nature empirique qui utilisent généralement des méthodologies quantitatives (de Rosa, 2012). Aucune des études ne semble donc porter sur une description profonde des RS et sur leurs conditions et mécanismes d'émergence. En effet, les méthodes quantitatives permettent plutôt de décrire un

phénomène en termes de prévalence, d'incidence ou de fréquence, alors que les méthodes qualitatives visent une description plus dense et détaillée ainsi qu'une compréhension approfondie (Fortin et Gagnon, 2022). C'est sous ce dernier angle que nous croyons qu'il est possible de se pencher sur les RS en considérant leur dynamisme. Finalement, une seule de ces cinq études s'est attardée plus spécifiquement aux RS des personnels scolaires sur la douance (Pinnelli et Fiorucci, 2019), une autre compare brièvement celles d'intervenants scolaires à celles de la population générale (Sanchez et al., 2022) et les trois autres dépeignent les RS dans la population générale seulement (Kaya et al., 2015; Pérez et al., 2020; Tavani et al., 2009).

Nous ferons maintenant un bref tour d'horizon sur les résultats qui sont mis en reliefs dans ces cinq études. Retenons d'abord qu'en Italie, les professionnels du milieu de l'éducation interrogés rattachent la douance soit à des caractéristiques appartenant à la sphère cognitive (très haut QI et habiletés cognitives exceptionnelles) soit à des éléments plutôt de l'ordre socioaffectif et comportemental (Pinnelli et Fiorucci, 2019). Les chercheurs soutiennent donc que ces personnels scolaires n'ont qu'une compréhension partielle de la douance, pourtant un concept complexe et multidimensionnel (Renzulli, 1978); ces croyances pouvant entraver l'identification et la prise en charge efficace (Pinnelli et Fiorucci, 2019). Ces résultats de recherche semblent en cohérence, d'une part, avec l'idée répandue sur la nécessité d'utiliser les tests psychométriques pour identifier les élèves doués et d'autre part, de l'attribution systématique de certaines caractéristiques négatives leur étant rattachées, croyances également relevées antérieurement. Des résultats similaires ressortent d'une étude menée en France où, pour la population générale, le concept de la douance semble se limiter aux idées de génie, de haut QI et de performance académique; l'aspect cognitif est donc positivement considéré (Sanchez et al., 2022). Le milieu scolaire semble plus divisé par rapport aux sphères socioaffective et comportementale, mais généralement, les caractéristiques attribuées par les enseignants aux élèves doués à ces égards semblent de nature plutôt négative (Sanchez et al., 2022). Tout comme Pinnelli et Fiorucci (2019), Sanchez et al. (2022) notent que la douance semble comprise comme un concept unidimensionnel et que les caractéristiques très polarisées négativement ou positivement entretiennent des stéréotypes à propos du phénomène.

Les résultats présentés dans les trois autres articles confirment sensiblement ceux des deux premières. En somme, au sein de la population française, les individus qui se disent familiers avec la douance évoquent les termes intelligence, curiosité et sensibilité tandis que pour ceux qui ne sont pas familiers avec le concept, le discours est plus circonscrit autour de l'intelligence seulement (Tavani et al., 2009). Notons que dans les deux cas, l'intelligence est abordée en tant

que catégorie normative (Tavani et al., 2009). Il s'agit alors de restreindre un élève, par le biais de critères diagnostiques ou d'observations comportementales, à une catégorie statique et hermétique relativement à la norme, créant ainsi une séparation exclusive; l'élève est alors considéré *étant* l'une ou l'autre des catégories, plutôt qu'en termes de *devenir*, de développement ou de potentiel dynamique (Valsiner et al., 1992).

L'étude menée en Italie par Pérez et al. (2020) démontre que les représentations centrales de la population à l'égard de la douance soutiennent, comme les recherches précédemment mentionnées, l'idée de performance et de l'intelligence supérieures à la norme ainsi que celle de comportements sociaux inadaptés. En Turquie, les mêmes éléments centraux des RS à l'égard de la douance au domaine cognitif et sont connotés positivement alors que les éléments périphériques⁴ concernent d'autres sphères développementales et semblent plus négatifs, notamment en ce qui concerne l'hyperactivité (Kaya et al., 2015).

1.5 Problème et question de recherche

Malgré l'importance de ces études pour mieux comprendre les RS au sujet de la douance et pour soutenir la déconstruction des stéréotypes qui sous-tendent des enjeux éducatifs cruciaux (Sanchez et al., 2022), elles ne ciblent pas précisément le personnel enseignant. Effectivement, la pertinence de l'étude des RS réside dans la prise en compte des spécificités du groupe dans lequel elles émergent (Tavani et al., 2009).

Bien qu'au Québec, une étude de Massé et al. (2022) émet le constat que de façon générale, les attitudes des enseignants envers la douance semblent plutôt positives, sauf en ce qui concerne l'accélération scolaire (négatives), elle soulève que certains milieux scolaires continuent d'occulter les besoins particuliers des élèves doués. Comme mentionné antérieurement, la prise en charge adéquate des élèves DE sous-tend des enjeux cruciaux quant à leur réussite éducative puisque ces derniers sont à risque de vivre des difficultés, tant sur les plans académique, cognitif, intellectuel, social, émotionnel et identitaire (Beckmann et Minnaert, 2018; Lee et Olenchak, 2015; Brody et Mills, 1997). En somme, les croyances et les perceptions stéréotypées, mises en relief précédemment, influencent négativement les pratiques professionnelles auprès des élèves doués et DE (Guerra et Nelson, 2009), notamment en ce qui concerne l'identification (Hallahan et al., 2019; Wang et Neihart, 2015), les attentes (Bianco et Leech, 2010), la réponse aux besoins

⁴ L'approche structurale des RS, développée par Abric (1987), soutient qu'elles sont constituées d'un noyau central et d'éléments périphériques; le noyau central étant le siège de la perception et de filtration de la réalité, regroupant les éléments essentiels et plus stables autour desquels se construiraient d'autres éléments de représentations, les éléments périphériques plus fluctuants.

particuliers (Reis et al., 2014) ainsi que l'attitude des enseignants (Monsen et al., 2014; Sharma et al., 2008; 2018). À cet effet, nous avons constaté que, selon les études recensées, les perceptions et les croyances des enseignants à l'égard de la douance ou de la DE^é sont principalement orientées vers les difficultés académiques ou socioaffectives (Missett et al., 2016), formées d'idées stéréotypées (Gierczyk et Hornby, 2021) ou considèrent le concept d'un point de vue unidimensionnel plutôt que développemental (Miserez-Camperos et al., 2019).

Ainsi, puisque les attitudes positives ou négatives à l'égard d'un objet seraient l'une des dimensions constitutives des RS (Gergen et al., 1992), les nombreux enjeux reliés à la douance et la DE^é nous semblent justifier l'étude des RS des enseignants du milieu scolaire québécois envers ces concepts. De plus, comme le mentionnent Fortier et al. (2018), très peu de recherches en éducation ont, à ce jour, sollicité cet outil théorique des RS malgré son effet catalyseur d'une réflexion profonde préalable à la transformation des croyances et des attitudes implicitement impliquées dans les pratiques. Le concept de la DE^é, à caractère complexe et hétérogène, pour plusieurs raisons explicitées précédemment, est particulièrement susceptible de faire l'objet de représentations puisque, comme l'expliquent Legardez et Simonneaux (2011), il implique des enjeux qui en font une question socialement vive. De plus, comme soulevé antérieurement, ce sont les représentations construites socialement qui semblent déterminantes (en amont) ou explicatives (en aval) des pratiques (Moscovici, 1976).

Ainsi, cette recherche vise d'abord à explorer, sous l'angle des RS, les facteurs sous-jacents à la situation peu favorable à la réussite éducative des élèves DE décrite dans la littérature scientifique et à mieux comprendre en quoi la nature paradoxale et hétérogène de la DE^é contribue à en faire un phénomène qui n'est reconnu et accepté que par un très petit nombre d'enseignants (Bianco, 2005). Nous souhaitons donc mettre en lumière les représentations à l'égard de la DE^é construites dans une perspective sociale, en considérant les mécanismes interactionnels implicites à leur émergence. En ce sens, comme suggéré par Fortier et al. (2018), nous mobiliserons la TRS pour sa portée explicative et justificative des pratiques enseignantes. Notre question générale de recherche est donc la suivante :

Quelles sont les représentations sociales des enseignants à l'égard de la DE^é?

Étant donné qu'une construction sociale a besoin d'être l'objet d'une communication constante et d'interactions pour évoluer conceptuellement et devenir pertinente avec le temps dans un contexte culturel donné, nous avons choisi d'aborder la DE^é (et indirectement la douance) dans une perspective transactionnelle. Ce choix ainsi que celui de l'utilisation de la TRS et du concept

de stéréotypes seront davantage justifiés dans le cadre théorique et les outils méthodologiques seront sélectionnés en respect de la logique de cette perspective.

2. CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre vise à survoler certains éléments essentiels de la TRS ainsi que de principaux concepts autour desquels s'articule notre recherche. À ces fins, la TRS sera en premier lieu définie et sa compréhension approfondie par la mise en relief de ses principales fonctions. Les mécanismes d'objectivation et d'ancrage seront également brièvement explicités puisqu'ils sont les processus par lesquels se forment les RS par le biais de themata, concept clé au cœur de la TRS et de cette étude. Il sera également question du concept de stéréotype, abordé sous l'angle de la TRS. Finalement, la douance et la DE^é seront campées dans une perspective transactionnelle; la cohérence de ce choix sera finalement démontrée par la mise en évidence de ses liens avec l'épistémologie transactionnelle inhérente aux themata.

2.1 *La théorie des représentations sociales*

Premièrement, afin de mieux comprendre l'origine de la TRS, nous en ferons ici une présentation générale axée sur le rapport entre la société et l'individu, comme envisagé par Moscovici (1976). Prenant appui sur la distinction d'abord faite par Durkheim (1924) entre les représentations individuelles et ce qu'il appelait les représentations collectives, Moscovici a développé la TRS (Gaymard, 2021). Les représentations individuelles étaient considérées par Durkheim comme émanant de la conscience de chaque individu et faisaient l'objet des études dans le domaine de la psychologie, en opposition aux représentations collectives, appartenant plutôt au domaine de la sociologie et faisant état de mythes spécifiques à une communauté, partagés de manière uniforme par ses membres dans une société se voulant homogène et excluant les individus considérés déviants qui ne se ralliaient pas à la norme (Gaymard, 2021). Durkheim voyait donc les représentations individuelles comme étant insignifiantes au plan de la sociologie et privilégiait les représentations collectives, en tant que système homogène imprimé uniformément à tous (Gaymard, 2021). Puisque Moscovici croit plutôt que l'individu est un être social dont les représentations s'inscrivent dans une expérience commune, les RS se distinguent des représentations collectives par leur nature changeante et dynamique et leur adaptabilité à différents groupes ou sous-groupes sociaux (Gaymard, 2021). En somme, Moscovici (1984) réfère à une structure de pensée particulière et à un mode de communication qui diffère des représentations collectives dans la construction des représentations socialement abordées:

There are specific phenomena which are related to a particular mode of understanding and of communication – a mode which creates both reality and common sense. It is in order to stress such a distinction that I use term « social » instead of « collective ». (p.19)

C'est donc en considérant cette distinction que nous avons choisi de solliciter la TRS puisque les enseignants forment une entité sociale et que leurs représentations, sont formées de leur compréhension et de leurs croyances à l'égard d'un objet de la RS, notamment, dans le cas qui nous intéresse, la DE^é. La TRS sera maintenant plus détaillée dans les sections suivantes.

2.1.1 Terminologie et définitions

Comme ci-dessus mentionné, ce sont originalement les travaux de Moscovici (1961, 1976), au milieu du siècle dernier, qui ont donné forme à la TRS, qui soutient, d'abord, que la construction d'un sens commun à propos d'un objet s'insère dans des dialogues entre les individus et les autres (Glaveanu, 2020). Même si, pour Moscovici (1984), les croyances des individus à propos d'un objet forment l'une des dimensions des RS, leur nature statique et isolée les rend insuffisantes pour créer un sens commun (Glaveanu, 2020). En ce sens, dans la perspective de Moscovici, Sammut et al. (2015) soutiennent qu'un groupe social développe une compréhension commune de certaines facettes d'une réalité. L'importance de la signification accordée à un objet ne s'enracine donc pas dans la réalité objective de ce dernier, mais plutôt dans la façon dont il est représenté par les individus faisant partie d'un même groupe social (Sammut et al., 2015).

En effet, Moscovici (1961, 1984) soutient que le sens commun émerge grâce aux interactions sociales; les RS sont partagées par les membres d'une communauté donnée. Dans la TRS, il est tout de même important de ne pas considérer la relation entre l'individu et la société en termes de juxtaposition, mais plutôt dans un rapport dialectique entretenu entre cet individu et le groupe dont il fait partie (Gaynard, 2021). C'est dans le contexte de cette zone entre l'individu et la société que se comprend le sens partagé à propos d'un objet; l'individu agit donc comme vecteur des RS en tant que membre d'une société et c'est dans les interactions, au cœur des tensions, que le sens accordé à cet objet se renégocie (Moscovici, 1971). Dans le cas présent, l'approche des RS concerne principalement la construction de ce sens commun attribué au phénomène (la DE^é) par des enseignants appartenant à un même groupe social (Deschamps et Clémence, 2000). Les RS constituent par ailleurs une structure organisée de savoirs, au sein d'un groupe social, dont les processus sous-jacents permettent l'émergence d'un sens commun (Moscovici, 1984). Les individus qui forment le groupe conçoivent donc la réalité selon des mécanismes inhérents à des processus dynamiques propres aux groupes.

Épistémologiquement, les RS doivent être situées au cœur d'espaces de complémentarité, voire de tension (Marková, 2015). En ce sens, nous indiquons que les RS se forment à la charnière entre l'individu et la société. Nous devons aussi inscrire les RS au cœur du rapport entre structure

et processus, d'une part, ainsi qu'entre stabilité et changement, d'autre part. Les RS sont par définition des structures de sens commun dynamiques (Moscovici, 1976). En effet, elles intègrent des éléments hétérogènes et permettent aux gens appartenant à différents groupes de se rencontrer et dialoguer sans qu'ils aient besoin de penser exactement de la même façon, de manière uniforme (Gaymard, 2021). Il s'agit justement là d'une contradiction à la négociation du sens, voire au conflit constructif, laquelle traduit le caractère mobile des RS. Moscovici (1976) référerait en ce sens aux représentations polémiques⁵ et au principe de polyphasie⁶. En tant que structures dynamiques, les RS sont changeantes, s'incarnant dans des contextes comportant des dimensions stables (les traditions par exemple), mais aussi caractérisées par une certaine mobilité du sens, en particulier dans une société post-moderne comme la nôtre (Marková, 2015). Se re-représenter un objet, c'est se l'approprier en l'ancrant dans la réalité actuelle (nos racines) tout en changeant cette réalité (Boulanger, 2016). C'est donc un processus qui anime la structure ou la forme qu'est une RS pour la rendre dynamique et mobile. Les gens qui se re-représentent la réalité modifient leur structure de pensée tout en la maintenant. Cela traduit la tension entre stabilité et changement (Marková, 2015). Nous reviendrons ultérieurement sur le choix conceptuel que nous mettons de l'avant, celui du concept de *themata*, qui permet de rendre compte de ces tensions.

Mentionnons également que selon Boulanger (2016), la génération de RS à l'égard d'un objet est favorisée par l'absence de stabilité dans le discours l'entourant et dans le rapport que les individus du groupe social entretiennent à son égard ainsi que lorsque les considérations normatives le concernant demeurent floues. En d'autres termes, Moscovici (1976) attire l'attention sur le caractère étrange et non familier de l'objet qui est véhiculé dans des discours.

Toujours selon Moscovici (1976), la construction sociale d'une nouvelle connaissance, c'est-à-dire la transformation d'un objet non familier en objet familier, passe par l'émergence d'une représentation dans laquelle certains éléments relatifs à cet objet sont occultés. La représentation est donc partielle et subjective, mais peut être considérée comme irréfutable puisque partagée socialement (Moscovici, 1961).

De plus, les nombreuses possibilités de classements dichotomiques (homme versus femme par exemple) utilisés comme échelles de valeurs se structurent de façon complexe et font émerger

⁵ Les représentations polémiques sont les représentations à l'égard d'un objet qui ne sont pas unanimes, dont les contenus peuvent être opposés ou contradictoires, voire controversés (Moscovici, 1976).

⁶ La polyphasie cognitive correspond au recours simultané à plusieurs modalités de pensées divergentes chez un même individu ou au sein d'un groupe social (Moscovici, 1976).

des représentations qui s'agencent de façon variable selon les modus operandi d'un groupe social, traduisant leur caractère changeant (Moscovici, 1976). Cela nous semble constituer une démonstration du dynamisme des structures des RS (auquel nous référerons en abordant le concept de themata) dont les frontières semblent plus ou moins étanches puisqu'elles se déplacent selon les systèmes impliqués dans les mouvements des groupes dans lesquels elles prennent forme.

2.1.2 Les fonctions des représentations sociales

Premièrement, pour Moscovici (1998), les RS « sont indispensables dans les relations humaines, parce que si nous n'en avons pas, nous ne pourrions pas communiquer et comprendre l'autre » (p.12). De façon générale, selon Moscovici (1984), dans nos sociétés modernes, la science est particulièrement génératrice de nouvelles informations et de nouveaux concepts qui doivent être rendus accessibles rapidement en subissant un transfert dans un univers consensuel par le biais de circoncriptions et de re-présentations. Cela traduit le caractère dynamique des RS, tel qu'évoqué au préalable, et justifie l'étude que nous faisons de la DE^é, présentée par les enseignants qui interviennent auprès de l'enfant puisqu'elles constituent des guides quant à leur rapport à l'enfant DE.

La création de RS aurait, toujours d'après Moscovici (1984), trois finalités. Premièrement, la désirabilité, c'est-à-dire un besoin, une recherche d'images ou de phrases permettant de dévoiler ou de camoufler ses intentions ou son rapport à l'objet. Deuxièmement, des tensions intérieures provoquées par la nouveauté d'un concept seraient rééquilibrées par la formation de compensations imaginaires (Gaymard, 2021). Cette finalité est donc, pour Moscovici (1984), celle du déséquilibre; toutes les idéologies et tous les concepts généreraient des tensions internes pouvant être stabilisées par les représentations formées par l'imaginaire. Même si Moscovici nomme cette finalité celle du *déséquilibre*, nous la comprenons plutôt en termes de *rééquilibre*. La troisième finalité qu'il évoque se rapporte à un besoin de contrôle, exercé par un groupe, par le biais d'une certaine forme de filtre de la pensée, afin de contraindre les comportements individuels (Gaymard, 2021). Moscovici souhaite donc démontrer de quelle façon une nouvelle information était susceptible de se transformer au cœur de la formation des RS et comment, à son tour, cette représentation transformée affecte les croyances (Farr, 1993). Nous reconnaissons donc aux RS un caractère cyclique, donc dynamique. Par ailleurs, cette genèse des RS s'inscrit indéniablement dans des processus dynamiques dont la fonction générale est la familiarisation et dont une déclinaison de fonctions spécifiques concerne principalement la détermination des conduites et des comportements.

Fonction générale : la familiarisation. Le besoin des individus de donner un sens, de se doter d'une compréhension à propos d'un objet non familier afin de le rendre familier est d'une importance capitale dans la TRS (Gaymard, 2021). En effet, pour Moscovici (1984), l'appropriation d'un objet, dont le sens apparaît d'abord étranger, pour le traduire en nouvelle connaissance, passe par la construction d'une RS.

Le besoin de donner un sens à un objet non familier est donc fondamental pour l'individu puisqu'il constitue une menace; les RS ont donc pour rôle de guider l'appropriation et le dégagement d'un sens commun, sachant par ailleurs que le sens est polyphasique (multiple et hétérogène) et discutable, voire contestable (Gaymard, 2021). Moscovici (1984) attribue donc une fonction de familiarisation aux RS. Cette fonction correspond, pour Abric (1994), à une cognition du savoir structurant la recherche de compréhension de la part d'un individu des phénomènes qui l'entourent. Cette compréhension évolue -elle est donc dynamique- au cœur de la communication et des interactions (Gaymard, 2021).

Fonctions spécifiques : guider et justifier les comportements. Bien que d'autres fonctions spécifiques fassent partie de la TRS, nous mettrons ici l'accent sur la fonction reliée aux pratiques puisqu'elle s'avère cohérente avec la problématique de cette recherche, présentée au préalable. En plus de la fonction générale de familiarisation, pour Moscovici (1998), les RS guident les actions. Cette idée est cohérente avec les fonctions de RS relevées par Abric (1994), qui met de l'avant une fonction d'orientation, directement reliée aux pratiques, guidant les comportements :

Il a lui-même démontré dans ses travaux [...] comment la représentation impactait la « finalité de la situation » (Abric, 1971), ensuite, la représentation crée un « système d'anticipations et d'attentes » agissant directement sur la réalité, enfin la représentation est « prescriptive » de comportements (Flament, 1994) et [...] cette approche préfigure les travaux sur les aspects normatifs des représentations sociales (Gaymard, 2021, p.67-68).

Ce postulat est renforcé par Valsiner (2003), qui considère les RS comme des outils de médiation entre la personne et le monde qui l'entoure, jouant des rôles sur deux plans différents. Au niveau macro, elles contraignent les comportements selon des balises culturelles qui, elles, s'intègrent au niveau micro en encadrant les pensées, les émotions et les actions (Valsiner, 2003).

Aussi, en plus du rôle d'orientation, c'est-à-dire de guide des conduites, Abric (1994) attribue aux RS une fonction de justification et d'explication des comportements.

L'étude des RS qui se forment autour des différents phénomènes dans les groupes d'enseignants nous semble primordiale puisqu'elles semblent déterminantes dans l'orientation et la justification des pratiques. L'approche des RS peut en effet s'avérer porteuse d'une compréhension profonde des pratiques enseignantes.

2.1.3 Les processus de formation des représentations sociales : l'objectivation et l'ancrage

Les RS guident donc les comportements et les pratiques et impliquent une volonté intrinsèque de transformer un objet inconnu en objet familier à l'aide de deux processus : l'ancrage et l'objectivation (Moscovici, 1984). Gardons en tête que ces deux processus sont liés à la dimension dynamique des RS puisqu'ils rendent compte de la façon dont un objet est traité et transformé socialement (Gaymard, 2021). Nous pouvons comprendre la dimension de processus à deux niveaux. Premièrement, au plan épistémologique, elle traduit le caractère dynamique et changeant des structures que sont les RS et expriment l'acte intersubjectif de se re-représenter une réalité, ce sur quoi nous mettrons l'emphase en référant au concept de *themata* en tant que structure dynamique. Deuxièmement, au plan conceptuel, Moscovici a proposé deux processus spécifiques, soient l'objectivation et l'ancrage, que nous expliciterons dès maintenant.

De prime abord, l'objectivation est le phénomène par lequel un concept abstrait est rendu concret (Gaymard, 2021). Il s'agit donc, pour Moscovici (1984), de transformer un concept en image, à lui donner un caractère matériel. L'information abstraite est donc ainsi reconstituée afin de devenir saisissable. Pensons par exemple au concept de DE^é dont prennent connaissance les enseignants dans un texte scientifique, dans une politique éducative ou encore, comme c'est le cas dans cette étude, dans le cadre d'un projet social particulier.

Jodelet (1984) mentionne que lorsque le processus d'objectivation s'opère, il y a d'abord une décontextualisation ainsi qu'une sélection par laquelle certains d'entre eux sont occultés et d'autres transformés. L'objectivation rend donc la compréhension partiellement exempte de tous les éléments qui composent l'objet, ce à quoi nous référions au préalable en traitant du caractère partiel des RS. Selon Moscovici (1984), de cette façon, il est alors possible que des points communs soient établis entre la théorie scientifique et la représentation, mais de façon incomplète, selon le sens accordé par les gens. Empiriquement, l'idée vient d'une étude à travers laquelle Moscovici souhaitait démontrer de quelle façon une nouvelle théorie scientifique est transformée pour être représentée socialement (Gaymard, 2021). Notons que pour appuyer cette théorie, il a réalisé une étude importante pour analyser les mécanismes de pénétration du concept scientifique de la psychanalyse dans la société française (Gaymard, 2021). Il a donc étudié

comment un objet non familier, en l'occurrence, la science (la théorie psychanalytique freudienne), est rendu familier.

Le processus d'objectivation apparaît comme la transformation de croyances ou d'informations vagues en une réalité faisant office de certitude par un travail de concrétisation de l'objet (Moliner, 2015). L'ancrage, que nous aborderons dès maintenant, est, pour sa part, le processus qui vise à rendre fonctionnelle la RS (Gaymard, 2021), en mobilisant un cadre de référence familier faisant partie de nos domaines sociaux de différentes natures (institutions, normes, valeurs, etc.) afin de rapprocher l'objet de la réalité, telle que vécue par les membres d'une société (Moliner, 2015).

Si, de son côté, l'objectivation transforme un objet en le déplaçant dans le domaine de l'être, l'ancrage l'insère plutôt dans le domaine du faire (Gaymard, 2021). En ce sens, l'ancrage s'appuierait sur l'objectivation, puisque c'est un processus qui attribue à l'image objectivée des fonctionnalités insérées dans la réalité sociale. À cet égard, Gaymard (2021) reprend les propos de Palmonari et Doise (1986) afin de résumer le processus d'ancrage:

L'ancrage, comme son nom l'indique, permet de raccorder la représentation, de l'enraciner à quelque chose qui nous est familier. Ce processus va donc faciliter l'intégration de nouveaux éléments de connaissance dans des catégories connues permettant une réduction de la complexité sociale. [...] Par le biais d'ancrage, on va attribuer [...] « des domaines d'intervention, des usages, une efficacité » et ceci sera alimenté par le contenu du schéma figuratif faisant de l'ancrage une extension de l'objectivation. (p.23)

Moscovici (1976) met l'accent sur le caractère dynamique du système de formation des représentations (explicité antérieurement) soutenu par le processus d'ancrage :

À une représentation sociale particulière correspondent un ordre et certains éléments de l'univers social; la représentation induit la manière de saisir cet ordre, ces éléments, ainsi que des parties de l'univers social. Nous appellerons ancrage constitutif d'une représentation le processus par lequel elle est associée sélectivement à une organisation de la réalité sociale, en même temps qu'elle transforme cette réalité en modifiant les relations perçues entre ses éléments. Il s'agit bien d'un ancrage, d'un enracinement de l'image qu'on se fait d'une théorie dans une certaine organisation de l'horizon d'un groupe humain. Le caractère constitutif se comprend si l'on tient compte du fait qu'une fusion, un ajustement, s'opère entre le donné et le représenté, le terme désignant justement l'élaboration de dimensions significatives du réel. (p.174-175)

Tout comme en ce qui concerne l'objectivation, il est donc également question de procéder à la familiarisation d'un concept. Il s'agit ici d'ancrer, donc d'enraciner, une représentation à ce qui nous est déjà familier (Gaymard, 2021).

En outre, en cohérence avec la TRS telle que développée par Moscovici (1976), il nous apparaît primordial de rappeler l'importance de considérer que les deux processus fondamentaux inhérents à la construction des RS que nous venons de présenter, en l'occurrence l'objectivation et l'ancrage, sont imbriqués dans un même système dynamique et qu'ils sont interdépendants.

Par ailleurs, pour bien comprendre les concepts d'objectivation et d'ancrage, il s'avère nécessaire de souligner le rôle que joue la catégorisation dans la mobilisation de ces processus dynamiques. En effet, pour Abric (1987), la catégorisation joue un rôle essentiel dans l'émergence et la stabilité ou le changement d'une représentation. Aussi, elle permet donc la cohérence interne (stabilité) de la représentation ou au contraire, de guider le changement Gaymard (2021).

De façon plus spécifique, Negura (2006) affirme que par l'objectivation, on associe un phénomène, des individus ou des groupes d'individus à une catégorie selon les caractéristiques appartenant présumément à cette catégorie. À cet égard, les RS permettraient de rattacher une catégorie préexistante à un objet non familier afin de lui donner un sens, quitte à le restreindre et à le dénaturer, sans quoi, il risque de demeurer étranger et donc, confrontant (Moscovici, 1984). Comme préalablement mentionné, Moscovici (1976) considère ce processus comme un modèle permettant de catégoriser des personnes et des comportements. En d'autres termes, les catégories relèvent de l'objectivation au plan de l'*être* puisqu'il s'agit de caractériser un objet, s'en faire une image, à partir d'un modèle préexistant qui sert à la classer.

En ce qui concerne l'ancrage, il est plutôt question d'inscrire ces classements dans les domaines de la vie en société; ils constituent donc un modèle d'interprétation et surtout, un instrument d'action (Moscovici, 1976). Ainsi, puisque le développement de la RS par le biais de l'ancrage a pour but de la rendre fonctionnelle en regard d'une situation particulière rattachée aux nécessités d'un groupe (Moscovici, 1976), la catégorisation qui en émane fait office d'enracinement social. Les rapports sociaux étant conséquemment constitués à travers le processus d'ancrage s'inscrivent donc dans un enracinement de valeurs et de normes véhiculées socialement. Lorsqu'il est question de catégorisation, la nuance entre l'objectivation et l'ancrage se trace dans cette distinction. De surcroît, Moscovici et Vignaux (2000) affirment par ailleurs que le recours aux catégories normatives ou institutionnelles serait la tendance dominante puisque l'ancrage

consiste à rattacher l'objet à l'une ou l'autre des polarités déterminées par rapport à son écart à la norme.

Essentiellement, retenons que l'objectivation rend concret un objet abstrait en le caractérisant selon des éléments appartenant à des catégories préalablement connues et l'ancrage insère cet objet dans les rapports sociaux selon des critères de valeurs et de normes sociales; il est alors question de catégories normatives (Moscovici, 1976). C'est donc par rapport à son écart plus ou moins important à la norme (moyenne) que l'objet est classé (ancré) sur une échelle dans des catégories situées dans l'une ou l'autre de ses polarités (Moscovici et Vignaux, 2000). L'étude de la formation des RS peut alors se traduire en termes d'oppositions produites par des rapports symboliques (Negura, 2006) ou de représentations partielles occultant certains éléments relatifs à l'objet concerné (Moscovici, 1976). En regard de ces prémisses, nous avons choisi de faire appel plus spécifiquement aux concepts de stéréotypie et de themata; la cohérence de ces choix sera démontrée dans leur mise en relief dans les deux sections suivantes.

2.1.4 Le concept de stéréotype

Nous venons de présenter les deux processus spécifiques qui rendent compte de la construction de catégories et de leur pénétration dans le corps social. Une autre façon d'étudier les catégories consiste à référer au concept de stéréotype; ce qui constitue l'angle que nous privilégions. Nous pourrions, sous cet angle, décrire les représentations sociales en mettant l'emphase ce sur quoi se cristallise l'objet, sur ce qui tend à se maintenir, tout en sachant que le sens n'est jamais complètement stationnaire.

Comme démontré ultérieurement, les représentations des enseignants à l'égard de la douance et de la DE^é sont souvent, encore aujourd'hui, le reflet de certaines idées stéréotypées, voire erronées. À cet effet, rappelons également les élèves DE demeurent ceux qui sont le plus souvent l'objet de préjugés, les plus incompris et les plus négligés par le système d'éducation (Barnard-Brak et al., 2015; Whitmore et Maker, 1985). Puisque ces stéréotypes ont été relevés dans de nombreuses études précédentes, nous allons également mobiliser ce concept comme point de départ pour encadrer notre recherche. Nous le définirons alors brièvement en rappelant de garder à l'esprit qu'il sera abordé dans la perspective des RS.

D'après Moscovici (1976), les stéréotypes sont une des trois dimensions constitutives de la structure du réseau d'opinions générateur de la conduite :

L'étude dimensionnelle de la représentation sociale part de la distinction des opinions, attitudes et stéréotypes comme autant de mode de formation de la conduite envers un objet socialement significatif. La structure de l'univers d'opinions qu'elle tente de découvrir fait de l'attitude *une* des dimensions, les deux autres n'étant pas axées sur la conduite. Ensemble, les trois dimensions permettent de dégager la nature et le degré de cohérence d'une représentation sociale, d'établir son rôle dans la définition des frontières d'un groupe. (p.292-293)

Pour lui, la stéréotypie correspond à une simplification à outrance et rapide des différentes facettes d'un concept et elle exprime le niveau de généralité accepté ou réfuté à propos d'une représentation (Negura, 2006)

Puisque les themata sont construits selon une logique d'oppositions bipolaires catégorielle, comme nous l'expliquerons plus en détail ultérieurement, ils sont susceptibles de correspondre à l'orientation polarisée qui définit la stéréotypie, telle que considérée par Negura (2006) dans la perspective des RS. Nous pouvons, par ailleurs, relier l'émergence des themata à celle des stéréotypes :

La construction cognitive des énoncés est formée dans le cas d'une pensée stéréotypée sur une polarité directrice qui se manifeste par une incompatibilité dans l'intérieur de chaque dichotomie. L'appartenance des affirmations au champ adverse exclut la possibilité d'avoir une relation avec son propre champ de représentation. [...] La négation d'autrui et l'intolérance sont les principes fondamentaux de ce type de discours. (Negura, 2006, p.7)

De plus, comme mentionné ultérieurement, l'objet représenté socialement fait partie d'un système de significations comportant un contexte social, culturel et politique pouvant véhiculer une image stéréotypée, considérée comme autant de perceptions caricaturales, nourries par des préceptes connotés politiquement ou idéologiquement (Moscovici, 1976). Par ailleurs, le sujet attribue des traits à l'objet, qui eux, constituent le fondement du jugement envers l'objet même (Moscovici, 1976). Ainsi, les gens qui se re-représentent une réalité qui leur apparaît comme extérieure et étrangère (du moins en partie), que ce soit une théorie ou un concept (C.F. la psychanalyse dans l'étude de Moscovici ou la DE^é) ou une personne (C.F. Freud dans l'étude de Moscovici ou les élèves DE), ne reconnaîtront pas tous les caractères distinctifs de l'objet. Chemin faisant, ils vont évacuer certains éléments, s'en faire une image partielle et la remodeler en construisant l'objet à leur *propre* image, selon leur réalité socioculturelle. Étudier des stéréotypes permet alors d'intégrer des dimensions propres à l'objectivation (création d'images) et à l'ancrage (leur intégration dans un univers socioculturel).

Toujours selon Moscovici (1976), en reconstituant une information ou une théorie en l'associant à des modèles familiers, l'objet est reproduit de manière sélective. C'est en quelque sorte une schématisation qui symbolise une vision reçue sur laquelle se fondent des jugements, qui, même s'ils ne sont pas tout à fait erronés, ne reproduisent que de manière partielle l'objet en question (Moscovici, 1976).

En effet, selon Moscovici (1976), la représentation est alors le résultat d'une transcription dans un langage connu, une économie qui renforce les conceptions déjà établies; elle correspond alors à une certaine forme de stéréotypie :

Dans ce cas, on ne fait autre chose que d'user de tautologies commodes qui ont pour but de fixer une classe (le genre le plus proche) sans dégager les différences spécifiques. [...] L'équivalence des mots devient la règle. Le sujet traduit dans un cadre propre ce qui lui est extérieur. (p.38)

Ce principe s'applique, selon nous, au concept de la DE^é puisque sa représentation stéréotypée semble résulter, entre autres, de sa double appellation en termes de *douance* et de *difficulté* et du système complexe de catégorisation et de processus qui soutient sa formation.

Ainsi, les stéréotypes véhiculés à l'égard de la douance et la DE^é, comme nous l'avons relevé antérieurement, sont susceptibles d'engendrer une négation de l'identité bipolaire des élèves dont il est question puisque, selon Negura (2006), les stéréotypes jouent un rôle déterminant dans la construction de représentations.

Puisque l'émergence de stéréotypes est favorisée par une simplification d'un objet pour le rendre familier, par la présence d'une catégorisation dichotomique ou par la construction d'une représentation partielle, nous pouvons relier le concept de stéréotypie tel que considéré ci-dessus à l'idée de séparation exclusive, élaborée par Valsiner (2012).

En effet, selon ce chercheur (2013), le fait de séparer des éléments d'un tout (dans le cas présent, les éléments *douance* et *difficulté* étant les éléments séparés du *tout* DE^é) sert à se représenter l'objet pour mieux le comprendre. Si nous prenons exemple sur le phénomène de la DE^é, plutôt que de se représenter l'élève DE dans une perspective transactionnelle et holistique, en considérant ses dualités comme indissociables, interdépendantes et contextualisées, elles sont comprises comme statiques, ne pouvant coexister; elles se retrouvent donc au cœur de catégories mutuellement exclusives (Boulanger, 2016). La catégorisation fait donc partie des processus de construction des représentations, ce qui ne constitue pas un problème en soi (Boulanger, 2016).

Par contre, c'est le caractère exclusif et réductionniste rattaché aux catégories bipolaires homogènes qui semble problématique (Valsiner, 1994). De plus, cette tendance serait répandue en éducation (Valsiner, 2013) et nous semble expliquer, du moins en partie et pour les raisons précédemment soulevées, la présence de stéréotypes dans les RS des enseignants envers la douance et la DE^e. Les généralisations, en effet, émanent d'une vision statique d'un phénomène non familier excluant toutes les déclinaisons qui ne sont pas conformes aux caractéristiques préalablement attribuées à la catégorie hermétique (Valsiner, 2012). Un phénomène développemental est alors représenté comme s'il constituait un phénomène non développemental (Valsiner, 2012).

Il est important de tenir compte de cet aspect statique dans notre étude afin de comprendre comment se forment et se maintiennent (aspect stable) des représentations que nous avons critiquées dans la problématique; ainsi, cela nous permet d'expliquer la problématique elle-même. D'un autre côté, une tierce perspective de nature transactionnelle nous permettrait aussi l'analyse de ce qui a été soulevé à la fin de la problématique, soit l'étude des représentations de la DE^e sous un angle dynamique, considérant comment les représentations actuelles sont susceptibles de changer. Nous articulons donc, dans le même système, stabilité et changement.

Afin de dépasser cette tendance à l'identification à des catégories opposées, exclusives et homogènes, Valsiner et Cairns (1992) proposent de les appréhender comme des éléments complémentaires, inséparables et faisant partie d'un tout. Cette possibilité de coexistence et d'interdépendance des polarités permet de tenir compte du contexte, du dynamisme et d'une certaine hétérogénéité afin que le phénomène représenté conserve son identité, malgré (ou grâce à) sa dualité intrinsèque (Valsiner, 2012). Aborder les catégories dans un rapport d'oppositions en ces termes correspond donc à ce que Valsiner et al. (1992) définissent comme étant la séparation inclusive.

Ainsi, nous pouvons envisager que, en cohérence avec la mobilisation du concept de la stéréotypie et avec les études recensées et présentées au préalable, les élèves DE ou doués semblent généralement représentés par les enseignants dans une perspective de séparation exclusive. De plus, afin de transcender cette problématique et favoriser la réussite éducative de ces élèves, une approche qui réfère aux représentations en termes de séparation inclusive nous semble prometteuse. Quoi qu'il en soit, dans les deux cas (séparation exclusive ou inclusive) l'étude des relations dichotomiques entre les catégories générées lors de la formation des RS nous semble porteuse de sens afin de saisir de façon approfondie leur portée explicative et

prédictive. Ces oppositions dialogiques constituent les themata, concept que nous exposerons à présent ci-dessous.

2.1.5 Le concept de themata

Nous aborderons maintenant le concept de themata qui constitue le deuxième angle par lequel nous avons choisi d'étudier les RS, le premier étant celui de la stéréotypie, en raison de son pouvoir explicatif des dimensions à la fois structurales et processuelles (au sens épistémologique) en relation avec les dichotomies (par exemple, homme versus femme, doué versus en difficulté). En ce qui concerne les dichotomies, nous renvoyons à celles énoncées dans la problématique autour du phénomène de l'effet de masquage, c'est-à-dire, la reconnaissance d'un seul des deux pôles ou encore, d'aucun d'entre eux. Ce concept traduit également, au plan épistémologique, la logique de formation des RS autour de tensions.

En effet, comme les discours concernant un objet se retrouvent au cœur d'oppositions (Negura, 2006), nous pouvons affirmer que la construction du discours s'appuie sur la constitution de deux logiques opposées, formant ainsi des themata, définis par des bipolarités (Marková, 2015).

À l'égard des themata, Moscovici et Marková (1998) mettent en effet l'accent sur l'importance des tensions et des conflits dans les processus de formation des RS. Dans l'angle de cette vision transactionnelle, les RS sont des tous complexes qui sous-tendent des processus dialogiques mettant différentes interprétations en opposition afin de dégager un sens (Valsiner, 2003). Ces oppositions se retrouvent au cœur de la TRS et sont des éléments constitutifs du concept de themata dont l'utilité réside dans la description des structures dynamiques fondatrices des RS (Moscovici et Marková, 1998) et se traduit, entre autres, par des tensions entre deux polarités (Marková, 2015). En ce sens, le concept de themata est représentatif du caractère dynamique des RS considérées en tant que tous complexes dont les rapports entre les polarités peuvent être abordés sous l'angle de la séparation inclusive, telle que décrite auparavant. Le rapport entre les polarités peut également s'exprimer sous forme de séparation exclusive, rendant la catégorisation hermétique et statique comme cela est le cas en présence de représentations stéréotypées. Rappelons que le recours à la catégorisation hermétique démontre le processus par lequel l'objet est « séparé » de façon ferme dans une attribution catégorielle opposant deux conceptions sur une échelle normative. Par exemple, dans le cas de la DE^é, attribuer la catégorie « élève doué » ou la catégorie « élève en difficulté » sans nuances, en rattachant des caractéristiques *sine qua none propres* à chacune des catégories normatives, constitue un

processus de séparation exclusive. À l'inverse, se représenter l'élève comme étant « potentiellement doué » ou « potentiellement en difficulté », en considérant le contexte et l'environnement et en ayant recours aux mêmes catégories, mais de façon souple et dynamique, s'apparente aux mécanismes de représentations se situant au pôle de la séparation inclusive.

Pour mieux comprendre le rôle du concept de themata dans la formation de RS, il est nécessaire de situer les différents types de themata. En effet, selon Marková (2015), les themata sont d'abord conceptuels, dans le sens où ils sont constitués d'oppositions spontanées entre deux concepts, permettant d'établir une grille de lecture simple. Il s'agit alors de classer l'objet (de façon plus ou moins hermétique) en termes de différences (Gamby-Mas et al., 2012). Pour représenter l'objet de la DE^é, les themata conceptuels seraient alors formés d'oppositions entre le concept d'élève doué et celui d'élève en difficulté. Par ailleurs, des fondements de nature épistémologique sous-tendent ces constructions d'opposition et leur étude permet d'approfondir davantage la compréhension des contextes d'émergence des RS (Marková, 2015). Les themata épistémologiques mettent donc en évidence des oppositions entre deux épistémologies dans la construction des RS d'un objet (Marková, 2015). Ainsi, dans le cas de la DE^é, nous pouvons associer les mécanismes de catégorisation hermétique (doué ou en difficulté) à l'épistémologie de la séparation exclusive et le recours à des catégories ouvertes et souples à l'épistémologie de la séparation inclusive.

Prenons aussi en considération que des dualités prennent forme dans un contexte socioculturel, et leurs tensions, qui s'expriment souvent sous la forme d'ambivalences dans le positionnement des acteurs et d'incohérences dans le discours, traduisent le caractère à la fois changeant et stable des RS. Circonscrire les themata permet alors d'identifier non seulement des résistances aux changements, mais aussi des zones d'orientation possibles en regard desquelles les gens construisent de nouvelles perspectives, jettent un nouveau regard sur l'objet (Moscovici et Vignaux, 2000). En ce sens, les themata permettent l'étude du changement à même les processus structurant le sens commun et elles apparaissent en tant que tensions et oppositions dialogiques (Moscovici et Vignaux, 2000). Elles font partie intégrante de la pensée et se créent par le langage et la communication (Marková, 2015). Pour illustrer le concept de themata, appuyons-le brièvement sur l'exemple de la DE^é. Dans un groupe social donné, le concept de la douance s'est développé à travers les années et une norme a été intrinsèquement établie, mettant en opposition « élève doué » et « élève en difficulté ». Quand cette norme devient consensuelle, elle est tenue pour acquise et influence les attitudes et guide les comportements (Marková, 2015).

Par ailleurs, nous avons précédemment vu que pour une majorité d'enseignants, les termes doués et en difficulté semblent incompatibles puisqu'ils constituent, pour eux, des catégories diamétralement opposées sur une échelle normative. Or, cette catégorisation qui semble normative et statique crée ce que Valsiner et al. (1992) considèrent comme des séparations exclusives, dont nous avons traité préalablement. De plus, cette linéarité normative est susceptible d'être renforcée par la fréquence de clichés, limitant l'attention portée aux alternatives puisque les visions en termes de séparation exclusive rendent difficile la réconciliation des deux polarités constitutives de l'objet (Moscovici, 1976). Penser en termes de séparation inclusive traduit plutôt le caractère hétérogène et polyphasique des RS où peuvent coexister des significations différentes en fonction des appartenances sociales simultanées des personnes et de leurs propres préférences subjectives.

Finalement, la logique conceptuelle de la séparation inclusive nous motive, dans le cadre de cette recherche et dans une optique holistique du développement global en éducation, entre autres, à adhérer à une perspective développementale, voire transactionnelle, de la douance et de la DE^é, décrite dans la section suivante.

2.2 La double exceptionnalité

Notons d'abord que nous explorerons le concept de la DE^é en le considérant sous le même angle que celui de la douance puisque le phénomène se circonscrit intrinsèquement dans les mêmes perspectives. Dans cette section, le terme douance sera donc utilisé de façon à englober le phénomène de la DE^é sans distinction puisque c'est dans le champ de la douance que s'insère le concept de la DE^é. Premièrement, puisque la DE^é est un concept qui fait l'objet de nombreuses études depuis une dizaine d'années à l'extérieur du Québec, mais qu'il constitue un thème encore rare dans nos milieux de recherche et généralement méconnu dans les milieux de pratiques (Bélangier, 2019; Massé et al., 2022), nous anticipons que les enseignants auront forcément recours au concept de la douance (sans difficulté associée) pour exprimer leurs représentations. Il serait alors incohérent de tenter de départager et de classifier spécifiquement les représentations par types de difficultés y étant associées. Aussi, tel que mentionné et justifié dans la problématique, les enjeux relatifs à la définition restrictive de la DE^é impliquant des tests psychométriques pour évaluer le QI et un diagnostic professionnel pour confirmer la difficulté ont entraîné l'adoption d'une définition plus inclusive, référant aux interactions entre la douance et la difficulté (Reis et al., 2014). Rappelons également que cette étude prend racine dans les milieux éducatifs où les perspectives diagnostiques constituent un frein à la mise en place de pratiques

inclusives, ancrées dans des épistémologies développementales et transactionnelles favorisant la réussite éducative de l'enfant, dans toutes les sphères de son développement global.

En respect de cette prémisse, il ne serait pas cohérent d'accorder de l'importance à un acte classificatoire (Valsiner, 2012) en termes de diagnostic et de QI vérifié, ce qui reviendrait à attribuer ontologiquement des caractéristiques internes à la personne. En effet, ce phénomène, nommé entification par Valsiner (1997), exclurait les processus développementaux et par le fait même, les pratiques qui favorisent l'inclusion et le développement harmonieux des élèves DE.

De plus, plusieurs chercheurs et théoriciens ont élaboré des *modèles* de l'intelligence, du HP ou encore, de la douance. Il ne faut cependant pas confondre ces modèles avec des courants épistémologiques. En effet, ces modèles se sont développés à travers le temps en respect de certaines perspectives. Certains s'attardent à décrire un modèle particulier pour les fins d'une étude portant sur la douance ou la DE^é, mais dans la recherche qui nous occupe actuellement, l'intérêt ne réside pas dans les balises limitatives d'un modèle, mais plutôt dans l'orientation de perspective privilégiée. Ainsi, nous ferons d'abord un bref historique des différents paradigmes qui ont contribué à forger la compréhension du concept de la douance, puis nous exposerons les éléments les plus saillants de la perspective transactionnelle sur la douance tout en justifiant sa mobilisation dans le cadre de cette recherche.

2.2.1 De l'essentialisme à la perspective transactionnelle sur la douance et la double exceptionnalité

Les perspectives de la douance. La conceptualisation de la douance est complexe et incarne un thème souvent controversé (Bélanger, 2019). L'hypercomplexité du phénomène de la douance, réside, selon Larivée (1983) dans le fait que trois axes s'entrechoquent à son sujet et interagissent au cœur des discours le concernant : le scientifique, le politique ou l'idéologique. Au point de vue idéologique, il est souvent admis que la hiérarchisation des capacités intellectuelles pose un problème éthique. En effet, comme mentionné dans une étude de Lagacé-Lablanç et al. (2020), plusieurs enseignants perçoivent la prise en compte de la douance comme une menace à l'équité, permettant l'élitisme au sein de la société. À ce sujet, Larivée (1983) s'interroge sur le paradoxe coriace concernant la douance, puisque d'une part, les acteurs sociaux accordent une grande importance aux capacités intellectuelles alors que d'autre part, le talent intellectuel semble proscrit. Il soulève par ailleurs ce paradoxe chez Jacquard (1978) qui rend éloge à la différence, mais qui occulte complètement cette différence s'il est question des enfants doués.

En ce qui concerne les choix politiques qui ont lieu au sein des différents gouvernements québécois, ils ont été parsemés de négociations syndicales quant aux responsabilités des enseignants à l'égard des élèves en difficulté ou ayant une douance (Bélanger, 2019). Nous ne nous y attarderons pas, mais notons tout de même que les choix politiques peuvent être motivés par des orientations néo-libérales. Saussez et Lessard (2016), par exemple, notent à cet égard que les choix politiques renforcent l'idée de gouvernance par les chiffres en mettant à l'avant-plan l'éducation par les données probantes. Ces exemples ne servent qu'à illustrer l'impact de l'axe politique dans le traitement réservé aux différents concepts en éducation.

Pour ce qui est de l'axe scientifique, qui influence considérablement le développement du concept de la douance, il concerne surtout les débats scientifiques à propos des tests d'intelligence ainsi que les idées entourant souvent polarisées sur la question inné-acquis (Larivée, 1983). Les études démontrent d'ailleurs aujourd'hui l'apport de l'inné et de l'acquis dans l'émergence de la douance (Bélanger, 2019). Les tests d'intelligence sont, quant à eux, critiqués pour leur aspect normocentré et pour leur absence de considérations culturelles (Larivée, 1983).

Ces trois axes semblent donc servir de fondement aux différentes perspectives sur la douance. Le point de départ sur ce champ de recherche est marqué par une perspective résolument essentialiste (Dai et Gauvrit, 2021). Dans cette idée, certains individus *sont* doués. La douance est donc considérée comme une caractéristique individuelle, unidimensionnelle et stable (Dai et Gauvrit, 2021). Cette idée se rattache également à celle de la séparation exclusive qui, selon Valsiner (2012), tend à attribuer des caractéristiques fixes et statiques à un objet (être doué ou en difficulté par exemple) plutôt que de se le représenter en tant qu'objet multiple ayant un potentiel de développement (possibilités de devenir doué ou d'éprouver des difficultés), ce qui s'avère être une séparation inclusive.

En effet, cette conception essentialiste suppose que les individus doués forment un groupe homogène dont l'identité se manifeste de façon permanente et continue par un QI supérieur à la moyenne et une réussite globale, sans égard au contexte (Dai, 2010). Puisque dans cette perspective les individus *sont* ou *ne sont pas* doués, on peut y référer sur une base ontologique (Dai et Gauvrit, 2021).

La construction sociale de la douance et de la DE^e s'inscrit donc historiquement dans une perspective épistémologique réductionniste, laquelle est fortement liée à l'idée de « génie » et suppose une disposition génétique, un caractère inné et une correspondance empirique à des données obtenues à l'aide de tests psychométriques (Dai, 2018a). Finalement, Dai (2018a)

soutient que les premiers chercheurs sur la douance associent, dans l'ensemble, l'homogénéité et la permanence au caractère inné de la douance. Pour ces chercheurs, la conceptualisation de la douance ne tient pas compte des changements développementaux ni des changements contextuels (Dai, 2018b).

Cette définition trop rigide pour nombre de chercheurs a fait place peu à peu à la deuxième vague à partir des années 1950 : celle de la perspective développementale (Dai et Gauvrit, 2021). Plutôt que de tenir compte du seul critère de QI dans la perspective essentialiste, l'épistémologie développementale encourage à identifier la douance en tenant surtout compte des réalisations (Dai et Gauvrit, 2021). Dans ce cas, l'intelligence ne peut se manifester en l'absence de ce que Witty appelle le zèle (Dai et Gauvrit, 2021), c'est-à-dire, une sorte de motivation, d'engagement à la tâche. L'emphase est ici placée sur les performances plutôt que sur la capacité et elles peuvent être observées dans des domaines plus variés, notamment en ce qui a trait à l'art et au leadership (Dai, 2018a). Par ailleurs, ce tournant marque l'idée de la douance en tant que potentiel à développer.

Suite à ces deux premières vagues de perspectives relatives à la douance, une troisième vague a vu naître une vision intégrative des deux premières étayées ci-dessus. Cette approche est née de la volonté de rassembler les éléments appartenant à l'individu, le développement du potentiel et le contexte dans lequel il émerge (Dai et Gauvrit, 2021). Des facteurs temporels, culturels, sociaux viendraient donc teinter le vécu des individus doués (Dai et Gauvrit, 2021).

Un dernier courant de pensée relatif à la douance tend plutôt à dépasser la vision essentialiste et l'idée du don inné de l'individu alors que l'aspect acquis gagne du terrain dans la conception contextualiste (Dai et Gauvrit, 2021). Bien que la troisième vague conceptuelle ait entamé cette intégration de l'inné et de l'acquis en apportant quelques nuances contextuelles, cette conceptualisation met davantage l'accent sur la convergence entre la nécessité de posséder les capacités, c'est-à-dire le potentiel et l'importance capitale du caractère essentiel de l'effort considérable et constant, au facteur chance et aux opportunités offertes dans l'environnement de l'individu (Dai et Gauvrit, 2021). Notons qu'en accord avec l'épistémologie contextualiste, Gagné (2023) a développé un modèle où il différencie la douance (le potentiel) et le talent (les réalisations exceptionnelles) en mettant l'accent sur les *tensions* existant entre les multiples facteurs imbriqués de façon complexe dans le concept de la douance. Autrement, cette absence de distinction créait une certaine confusion et des incohérences alors que les termes *don* et *talent* étaient utilisés de façon interchangeable (Dai et Gauvrit, 2021). Dans cette perspective

contextualiste, les regards commencent à se tourner vers le facteur chance en plus de s'attarder davantage sur le contexte en termes de transactions, comme nous le décrivons ci-dessous.

Cette perspective partage donc des éléments clés avec la perspective transactionnelle décrite dans la section suivante et dont la cohérence épistémologique sera démontrée.

Les fondements de la perspective transactionnelle et justification de sa sollicitation.

Puisque, comme le mentionnent Dai et Gauvrit (2021), « plusieurs voix se sont élevées contre la perspective essentialiste » (p. 26) et que Larivée (1983) voit dans la perspective qu'il nomme interactionniste une réponse aux problèmes de conceptualisation complexes causés par les dilemmes reliés aux paradigmes essentialistes, nous mettrons en relief une épistémologie transactionnelle de la douance, telle que décrite par Lo et al. (2019):

In recent years, an alternative ideology that constructs giftedness in an inclusive light and promotes democratic practices is emerging. Under this alternative ideology, giftedness is understood as a person-in-situ transaction which the complex nature of the interaction between a person and a learning context is highlighted. [...] In other words, this emerging ideology proposes a new meaning-making system of giftedness that is process-based... [...] To put it simply, this meaning-making system places a strong focus on how to become « gift-ed » rather than those who are « gifted ». (p.173)

Nous considérerons donc la douance et la DE^é sous un angle développemental et transactionnel, qui, selon Gierczyk et Hornby (2021), inclut le contexte scolaire, culturel et social. De plus, la compréhension de la douance en termes de potentiels multiples et de trajectoires développementales impliquant des processus individuels et environnementaux est plus susceptible de soutenir adéquatement les politiques et les pratiques éducatives favorables à la réussite éducative des élèves doués (Dai, 2018b).

En outre, l'adhésion à cette perspective développementale (parce que centrée sur l'émergence des structures) et transactionnelle de la douance et de la DE^é nous semble particulièrement pertinente dans l'optique où la TRS est sollicitée puisqu'elles partagent certaines bases épistémologiques, notamment la compréhension dynamique des phénomènes impliquant des mécanismes interactionnels et contextualisés. En effet, sous cet angle, plutôt que d'être considérée comme une caractéristique innée et statique d'un individu, la douance est vue comme un processus développemental (Bélangier, 2019; Miller, 2012) qui s'articule grâce à des interactions complexes entre l'individu et le contexte dans lequel il évolue (Kanevsky et Greake, 2004).

De plus, il semble que la posture essentialiste, attribuant un caractère unidimensionnel et statique à la douance, sous-tend une catégorisation des élèves dans deux polarités opposées : doué ou non doué (Lupart et Webber, 2012). Dans la perspective transactionnelle, la douance est plutôt considérée comme une transaction entre l'individu et l'environnement dans laquelle la nature complexe des interactions entre l'élève et le contexte éducatif est mise en lumière (Plucker et Barab, 2005). Puisque cette idée prend en considération le contexte, les caractéristiques personnelles et les processus développementaux, l'accent est mis sur le caractère dynamique de l'émergence de la douance plutôt que sur des catégories normatives et limitatives (Barab et Plucker, 2002; Lo et al., 2019; Lo et Porath, 2017). Notons rapidement que cette perspective nous semble compatible à celle d'auteurs en psychologie du développement, dont Overton (1998), Tateo (2016) et Valsiner (1997).

En respect de l'approche dialogique et transactionnelle que nous venons de décrire précédemment, l'utilisation de la TRS devrait nous aider à comprendre, par l'étude des stéréotypes et des themata, au cœur des processus d'objectivation et d'ancrage, comment les RS contribuent à la tendance à considérer les élèves DE dans une perspective de séparation exclusive, comme le suggèrent les études préalablement sollicitées.

En effet, force est de constater que, même si de nombreux chercheurs ont depuis démontré que les élèves doués, avec ou sans difficulté, ont des profils hétérogènes et qu'ils n'excellent pas toujours dans tous les domaines, cette présomption stéréotypée prédomine encore aujourd'hui, notamment dans le cadre scolaire (Little, 2001). Afin, entre autres, de surmonter les obstacles causés par les stéréotypes véhiculés dans cette vision réductionniste essentialiste (Dai, 2018a), nous avons donc choisi de maintenir le cap épistémologique mobilisé tout au long de la mise en place du cadre théorique et d'aborder la DE^é selon la perspective transactionnelle.

2.3 Objectifs de la recherche

Nous sollicitons donc la TRS, compatible épistémologiquement, afin de mieux plonger au cœur des représentations des enseignants quant à l'objet construit socialement de la douance, plus particulièrement de la DE^é. En retenant la posture épistémologique inhérente à la TRS, décrite antérieurement, cette étude permettra de mieux situer le poids des stéréotypes dans les processus de formation des représentations et de comprendre les structures dynamiques à travers l'analyse de themata. L'objectif général de cette recherche est d'identifier les RS des enseignants à l'égard de la DE^é. Il se déclinera en deux objectifs spécifiques :

- ✓ Décrire les RS en identifiant des stéréotypes
- ✓ Expliquer les dynamiques représentationnelles en identifiant et en décrivant la structure des RS par le biais de themata

Notons par ailleurs que le deuxième objectif possède également une potentielle portée explicative puisque la présentation de themata (structures dynamiques) nous plonge au cœur de leurs tensions inhérentes et donc, de leur espace de transformation

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 *Orientation épistémologique : perspective coconstructiviste*

De prime abord, mentionnons que la méthodologie de notre recherche se situe épistémologiquement dans la perspective coconstructiviste, telle que développée par Valsiner (Branco et Valsiner, 1997). Cette perspective se campe dans un angle dialogique, lequel soutient un système holistique comprenant des interactions dynamiques entre des éléments opposés; ce sont ces « échanges dialogiques » qui permettent l'actualisation du système en soi (Branco et Valsiner, 1997). Cette posture épistémologique mise sur l'adéquacité des méthodes avec le phénomène à l'étude qui sont guidées, dans un processus de construction des savoirs, par le postulat théorique du chercheur (Branco et Valsiner, 1997). Puisque, selon Farr (1993), référant à l'étude empirique des RS, la méthodologie idéale doit découler de la posture théorique, la perspective méthodologique coconstructiviste nous apparaît épistémologiquement cohérente avec le cadre conceptuel explicité antérieurement. La démarche de coconstruction, dont le chercheur fait partie intégrante, nous semble s'insérer dans la même logique épistémologique que celle de la TRS, qui a pour fonction première la familiarisation avec un objet et de laquelle personne n'échappe complètement, malgré les efforts de prise en compte des conventions sociales (Moscovici, 1984) :

Nobody's mind is free from the effects of the prior conditioning which is imposed by his representations, language and culture. [...] We may, with an effort, become aware of the conventional aspects of reality, and thus evade some of the constraints which it imposes on our perceptions and thoughts. But we should not imagine that we could ever be free of all convention or could eliminate every prejudice. Rather than seeking to avoid all convention, a better strategy would be to discover and make explicit a single representation. (p.8)

La perspective coconstructiviste, pour sa part, soutient l'idée de phénomène dialogique dans lequel le système mis en place réunit deux parties qui forment un tout dans une relation d'oppositions dynamiques (Branco et Valsiner, 1997).

De plus, traditionnellement, le cadre théorique se traduit dans la méthodologie d'une étude par l'adoption de méthodes spécifiques, considérées comme des outils pouvant être appliqués systématiquement, sans tenir compte du processus de recherche (Branco et Valsiner, 1997). La posture coconstructiviste aborde la recherche en termes d'analyses structurales, dynamiques, interactives et transactionnelles plutôt que de mettre le focus sur des variables isolées en particulier (Branco et Valsiner, 1997). Pour ces chercheurs (1997), il est clair que dans cette

orientation, la *méthodologie* et les *méthodes* ne doivent pas être confondues; de leur point de vue, la méthodologie est le processus qui oriente le chercheur, en interaction avec le phénomène étudié, pour mener à la construction de la connaissance plutôt qu'une marche à suivre.

Il faut également garder en tête qu'en tenant pour acquise la pertinence des données dont on réclame la validité empirique, le chercheur ne tient pas compte du fait que la validité même est une construction symbolique (Branco et Valsiner, 1997). Cet angle présume d'une réalité sans équivoque issue d'une logique additive, laquelle occulte les processus dynamiques impliqués dans la construction transactionnelle du savoir, donc les mécanismes de formation des représentations sociales (Branco et Valsiner, 1997). Afin de dépasser ces limites et pour soutenir méthodologiquement la cohérence transactionnelle des concepts clés présentés dans notre cadre théorique, la perspective coconstructiviste a été privilégiée et a guidé le processus de cette recherche.

De surcroît, pour de Rosa (2012), les différentes approches méthodologiques sollicitées dans l'étude des RS constituent un socle riche pour l'analyse de phénomènes sociaux et éducatifs. Parmi ces approches, les méthodes qualitatives (que nous détaillerons ultérieurement) sont associées au paradigme constructiviste dont le but est de comprendre un phénomène en profondeur, tel qu'il est construit dans un contexte donné :

Ces constructions prennent la forme d'interprétations de la réalité issues de significations attribuées à un contexte particulier, celui-ci étant considéré comme faisant partie intégrante des significations construites par les personnes (Gall et al., 2007). [...] Les constructivistes accordent une grande importance à la connaissance transactionnelle, soit la connaissance qui se construit au fil des expériences vécues et des interactions avec les autres membres de la société. (Fortin et Gagnon, 2022, p.22)

3.2 *Approche qualitative, descriptive interprétative*

Ainsi, en respect du cadre conceptuel que nous avons établi et du postulat méthodologique coconstructiviste sollicité, nous avons donc fait le choix de l'approche qualitative de type descriptive et interprétative qui convient à l'étude des phénomènes humains pour lesquels les connaissances actuelles ne permettent pas une compréhension profonde et contextualisée (Thorne, 2016). Puisque cette approche est soutenue par Thorne et al. (1997) dans le but de rendre plus souples les méthodes qualitatives traditionnelles (Thorne, 2016) et parce que la posture coconstructiviste dynamique nécessite une telle souplesse pour s'inscrire dans la mouvance transactionnelle, nous la considérons adéquate. Mentionnons par ailleurs qu'en plus

d'avoir recours à Thorne (2016) en tant que référence générale de l'approche qualitative descriptive, pour orienter nos choix méthodologiques, nous insistons davantage sur des auteurs qui se sont penchés plus spécifiquement sur des méthodologies de recherche dans le cadre d'études sur les RS.

Selon Gallagher (2014), la recherche descriptive interprétative ne dicte pas non plus l'utilisation d'un devis de recherche en particulier, mais tient compte de la subjectivité et de la construction des connaissances ainsi que de la complexité des objets d'étude. Elle nous semble également cohérente dans le cadre d'une étude sur les RS puisqu'elle cherche à accorder un sens aux phénomènes selon les représentations des participants (Gallagher, 2014). De plus, comme mentionné antérieurement, l'étude des systèmes représentationnels dynamiques sous-tend la prise en compte d'un ensemble d'éléments complexes au cœur d'objets développés socialement alors que l'approche descriptive interprétative cherche à poser un regard holistique sur le phénomène questionné (Gallagher, 2014).

En ce qui concerne plus précisément l'utilisation de la TRS et des méthodologies privilégiées, outre la posture coconstructiviste, de nombreuses approches sont sollicitées, comme la comparaison des représentations dans différents pays, les sondages ou la description d'attitudes ou d'opinions (Marková, 2015). Ce type de méthodes n'a pas été retenu puisque, selon Marková (2015), il est trop éloigné du concept de *themata*, basé sur les relations entre le sujet et l'objet dans un contexte social particulier, non prises en compte dans la majorité des études sur les RS.

Même si Negura (2006) juge « qu'il n'y a pas encore une méthode d'analyse du matériel qualitatif en mesure de rendre compte de la dynamique représentationnelle tout en respectant la richesse conceptuelle des dernières évolutions de la théorie des représentations sociales » (p.1), elle propose d'intégrer plusieurs méthodes qui permettent une analyse approfondie des réalités discursives dont il est question dans le cadre théorique. Dans le cadre de cette recherche, nous allons faire appel à quelques méthodes d'analyse qui découlent de notre cadre théorique et dont le déroulement sera guidé par la perspective coconstructiviste. Nous les présenterons ultérieurement.

3.3 Recrutement des participants à l'étude

Afin de mieux comprendre un phénomène, Gallagher (2014) soutient que la contribution des participants qui connaissent le phénomène à l'étude est prometteur afin d'en obtenir une meilleure compréhension. En accord avec cette prémisse, nous croyons donc pertinent de solliciter, par

échantillonnage de convenance, des enseignants qui font partie d'un groupe impliqué dans certaines étapes d'un projet pilote sur la douance. Puisque ces enseignants sont impliqués dans la sélection des élèves qu'ils considèrent comme doués pour la participation au projet, ils sont susceptibles d'être particulièrement interpellés par le phénomène qui s'inscrit dans leur réalité professionnelle. En effet, les systèmes de communication impliqués dans la formation des RS regroupent des individus qui sont concernés par un objet (Bauer et Gaskell, 1999), en l'occurrence, la DE^é. Il est également suggéré, par Bauer et Gaskell (1999), que les représentations se forment dans des groupes où le fonctionnement, par le fait de sa création nouvelle, n'est pas strictement structuré, faisant écho à Moscovici (1976), comme indiqué au préalable.

Le fait de solliciter des participants impliqués dans une démarche auprès d'élèves doués ou DE pourrait être considéré comme une limite, au sens où ceux-ci seraient « biaisés » par leur rapport proximal avec ces élèves et ainsi, peu représentatif de l'opinion partagée par les enseignants en général. Or, et sans entrer dans le débat entourant les fondements épistémologiques de la généralisation dans une perspective qualitative (Valsiner et Sato, 2006), ce qui est recherché ici, ce sont des conditions contextuelles permettant d'identifier des RS, mais surtout de les appréhender dans leur dynamique d'émergence ou de modification. Rappelons que nous voulons non seulement décrire les RS des enseignants, mais, nous insérant dans une perspective transactionnelle, dialogique et coconstructiviste au fondement du concept de themata, comprendre les conditions de maintien et de changement des représentations.

En effet, recruter des participants faisant partie d'un même un groupe social (en l'occurrence les enseignants) ayant en commun une certaine intention (le projet-pilote sur la douance) par rapport à un objet semble pertinent pour étudier la formation des RS (Bauer et Gaskell. 2008):

We found it useful to stress that subject-object relations are relative to a project, a « future-for-us » an ongoing movement, an anticipation which defines both the object as well as the people's experiences. [...] Movement is oriented by a project, a plan or a goal, a task, a quest, or just a vague hunch of some common destiny. (p.343)

Il nous semble donc que le projet-pilote pour les élèves doués (et DE) que nous décrivons ultérieurement un peu plus en détail, s'avère être un milieu pertinent où recruter des participants afin d'étudier les systèmes de construction dynamique des RS. En effet, ceux-ci constituent un groupe social à cause des tâches relatives au projet pour lesquelles ils sont sollicités (remplir un formulaire pour sélectionner un élève par exemple).

Aussi, étant donnée la perspective transactionnelle de notre recherche, nous croyons donc que leur implication dans un environnement qui canalise⁷ les mécanismes des RS sur le sujet augmente la pertinence du choix de ces participants.

En ce qui concerne la logique de recrutement d'un groupe, une nuance nous semble nécessaire. En effet, nous ne comptons pas solliciter les participants en tant que groupe homogène dans une logique additive de variables statiques (comme l'âge ou le genre par exemple), mais en le considérant comme un espace d'interaction connotant l'objet de la DE^é. Comme nous l'expliquerons plus en détail dans la section 3.5, tenir compte de l'appartenance au groupe en fonction de variables individuelles serait, selon Branco et Valsiner (1997), incohérent avec la perspective coconstructiviste.

Pour notre échantillonnage, nous avons donc ciblé un projet-pilote qui nous semble fertile pour la formation de RS sur le sujet de la DE^é. Afin de fixer ce choix, nous avons d'abord communiqué avec les responsables respectifs des quatre centres de services scolaires de la région. Nous cherchions à connaître l'existence de projets touchant à la douance et à la DE^é impliquant des enseignants. Les contacts ont eu lieu aux mois de février et mars 2022 et une seule école de la région avait mis sur pied un projet-pilote pour les élèves doués et DE.

Ce projet-pilote a été mis en place au Centre de services scolaire de Rouyn-Noranda afin de permettre à des élèves doués de vivre une activité d'enrichissement dans leur environnement scolaire, en accord avec les pistes d'action proposées dans le cadre de référence sur la douance (Gouvernement du Québec, 2020). Il consiste à regrouper des élèves de la troisième secondaire, préalablement sélectionnés par les enseignants à l'aide d'un questionnaire, pour leur donner la chance d'élaborer et de produire un court métrage sur un sujet de leur choix. Les activités reliées à ce projet ont lieu tout au long de l'année scolaire et sont supervisées et guidées par un cinéaste professionnel et la conseillère pédagogique qui a mis le projet sur pied.

Les enseignants de troisième secondaire sont donc ceux ciblés pour les fins de notre recherche. Le seul critère d'inclusion étant d'avoir participé à la sélection d'un élève de sa classe pour que

⁷ Sans nous attarder au concept de canalisation, mentionnons que nous entendons par là que les enseignants qui sont mis en contact avec l'objet (de la DE^é) sont susceptibles de voir leurs mécanismes de formation de RS se mettre en branle puisque ces derniers relèvent du rapport dynamique qu'ils entretiennent avec l'objet dans leur implication contextuelle en tant que groupe dans leur univers quotidien (Boulanger, 2016). La canalisation est donc comprise comme une zone d'interaction et de convergence qui est créée, dans le cas qui nous concerne, alors que des individus réalisent une activité dans le même but (déployant toutefois des moyens différents pour l'atteindre), ce qui favorise les échanges où naissent les RS (Branco et Valsiner, 1997).

ce dernier fasse partie du projet-pilote pour les élèves doués et DE^é et de se montrer interpellé par le sujet de la présente étude.

Lorsqu'il s'agit d'une recherche descriptive interprétative, il n'y a pas de recommandations précises en ce qui concerne la taille de l'échantillon puisque l'accent est mis sur la description complète suffisamment en profondeur et contextualisée (Gallagher, 2014). Pour atteindre la profondeur souhaitée, le nombre de participants doit être assez petit, mais assez grand pour couvrir toute la complexité relative à l'objet. Nous estimons qu'un échantillon constitué d'environ cinq enseignants semble répondre à ces balises.

3.4 Procédures de recrutement

Le recrutement des participants s'est déroulé en plusieurs étapes décrites plus en détail dans l'annexe A. Notons qu'au cours de ce déroulement, l'étudiante-chercheuse a été soutenue par la conseillère pédagogique responsable du dossier de douance pour le Centre de services scolaire de Rouyn-Noranda. Elle a notamment facilité la communication avec les participants potentiels et offert un soutien en ce qui a trait à la logistique (horaires, locaux).

3.5 Participants à l'étude

Cinq enseignants ont accepté de participer à l'étude. Comme nous concevons cette recherche dans la perspective dynamique des RS qui sous-tendent une logique de groupe, les caractéristiques individuelles ainsi que les situations psychosociales spécifiques des individus ne seront pas au centre de nos préoccupations lors de l'analyse et de l'interprétation des données. En effet, nous présenterons les participants en termes d'éléments relatifs à leur rapport à l'objet étudié, soit la DE^é. Dans le respect de l'épistémologie coconstructiviste, nous ne tiendrons pas compte de variables individuelles comme l'âge, le genre ou la classe sociale puisque, selon Branco et Valsiner (1997), l'intérêt de l'étude des systèmes dynamiques comme celui de la construction sociale d'une représentation se situe dans les mécanismes opérationnels interactifs existant entre les différents éléments du système et non dans ces éléments eux-mêmes, pris en compte isolément. À cet effet, considérer les variables individuelles en termes de causalité linéaire directe est une façon répandue de se positionner dans les études du domaine des sciences sociales, alors que ce point de vue risque d'orienter les chercheurs vers des logiques additives créant des séparations exclusives pour expliquer des phénomènes qui devraient, d'après Branco et Valsiner (1997), être étudiés en tant que systèmes complexes constituant un tout :

Furthermore, in developmentally-oriented sciences the possibility that some parts of the system undergo transformation in their kind, or in their connections with other parts, requires

attention. The reconstruction of such developmental complexity in terms of symbolic entities of « variables » can lead to major misconstructions of reality. [...] The exclusive separation of different facets of the target phenomena from one another, and considering those as variables has led to complex and paradoxical problems in developmental psychology. (p.43-44)

En outre, en regard de l'épistémologie coconstructiviste, Branco et Valsiner (1997) soutiennent que cette vision en termes de facteurs suppose que les variables étudiées contribuent à l'attribution d'une identité à un objet sans égard au contexte. Pour s'assurer que la cohérence de la logique coconstructiviste dans une étude mettant l'emphase sur le dynamisme systémique, Branco et Valsiner (1997) suggèrent d'éliminer l'utilisation du concept de variables des préoccupations au cœur de la recherche :

The co-constructionist perspective on human lives offers a very radical treatment for the « variable » concept – it eliminates it from the use in discussions of research. In case of the dynamic emphasis of co-constructionism, the investigator would be all too bold to pretend to be « varying » some aspects of the system (or its functional environment) independently of the whole system. (p.45)

Pour ces raisons, nous avons donc fait le choix d'utiliser des prénoms fictifs *généralement* unisexes et de ne présenter les participants qu'en fonction de certaines particularités à l'égard de leur rapport à l'objet dans le Tableau 1 ci-dessous.

Tableau 1
Présentation des participants

Prénom fictif	Niveau de familiarité avec le sujet	Implication dans le projet-pilote	Raison de l'interpellation
Claude	Connaît un peu la douance parce que concerné personnellement. Aucune formation initiale ni continue	Volonté d'implication	Proximité avec l'objet Veut tenir compte de cette clientèle sans sa pratique. Curiosité. Volonté d'apprendre
Dominique	Proximité avec l'objet Veut tenir compte de cette clientèle sans sa pratique. Curiosité. Volonté d'apprendre	Choix d'élèves pour le projet-pilote. Formulaire rempli.	Aimerait mieux intervenir auprès de ses élèves. Soupçon de douance chez un proche

Prénom fictif	Niveau de familiarité avec le sujet	Implication dans le projet-pilote	Raison de l'interpellation
Sasha	Aucune formation initiale ni continue	Choix d'élèves pour le projet-pilote. Formulaire rempli	Professionnel et personnel
Maxime	Aucune formation initiale ni continue	Choix d'élèves pour le projet-pilote. Formulaire rempli	Professionnel et personnel
Charlie	Niveau de familiarité élevé et de connaissances élevé. Proche DE Aucune formation initiale ni continue	Choix d'élèves pour le projet-pilote. Formulaire rempli	Directement touché par le sujet

3.6 L'entretien individuel semi-dirigé

Nous allons maintenant justifier et expliciter le choix de la méthode de collecte de données privilégiée (l'entretien semi-dirigé) en regard de la méthode de recherche descriptive interprétative envisagée, selon sa cohérence avec l'étude des RS et d'après la logique de la perspective coconstructiviste sollicitée.

Premièrement, la sélection d'une méthode qualitative étant préalablement justifiée, nous allons maintenant mettre en relief les apports de l'entretien semi-dirigé pour une telle épistémologie. Selon Boutin (2018), la collecte de données par entretien s'avère particulièrement pertinente dans le cadre d'une recherche qualitative en répondant à la préoccupation de la mise en relation du chercheur et du participant. De plus, une étude dans laquelle le chercheur vise à comprendre de façon approfondie le sens accordé par les participants à un sujet est, selon Boutin (2018), en cohérence avec l'entretien puisqu'il permet de mettre en évidence des systèmes de valeur et des repères normatifs autour desquels il s'articule. Les divers types d'entretiens ont un point commun; l'importance de l'interrelation entre le chercheur et le participant qui sous-tend une constitution interactive (Boutin, 2018). Mentionnons également que Holstein et Gubirum (1995) expliquent que l'appellation *entretien actif* réfère au caractère interactif de l'entretien, généralement semi-dirigé, impliquant une construction dialogique de sens entre le chercheur et l'interviewé et exigeant une pratique interprétative au fur et à mesure de son déroulement. Plus spécifiquement, dans le cadre d'une recherche descriptive interprétative, il est possible de sélectionner différents instruments de collecte de données habituellement utilisées pour mener à bien des études de type qualitatives

(Gallagher, 2014) et l'entretien semi-directif est un des outils qui, dans le contexte d'une étude mobilisant la TRS, semblent faire consensus dans la communauté scientifique (Jolicoeur, 2015).

En effet, comme mentionné au préalable, la formation des RS se situe au cœur de processus communicationnels (Moscovici, 1976). Puisque l'essence même de l'entretien est de nature dialogique, cet instrument nous semble être l'outil idéal pour faire ressortir la dynamique inhérente aux systèmes représentationnels (Jolicoeur, 2015).

De façon générale, on considère que l'entretien semi-dirigé se veut souple afin de favoriser les interactions ouvertes entre le participant et le chercheur :

Celui-ci (le chercheur) se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, dans un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (Savoie-Zajc, 2021, p.276)

Du point de vue de l'épistémologie coconstructiviste, donc, l'entretien semi-dirigé constitue un espace d'interaction sociale où le chercheur interagit avec le participant; elle est ainsi cohérente avec l'aspect dynamique caractérisant la coconstruction (Boulanger, 2016).

Ainsi, dans le contexte de ce type d'entretien, une situation nouvelle, créée par nos questions canalisatrices (Boulanger, 2016), nous semble particulièrement susceptible de générer la formation des RS puisque la stabilité des tensions dialogiques entre les catégories normatives opposées est ébranlée (Marková, 2015). Effectivement, comme le suggère Savoie-Zajc (2011), lors de la préparation de l'entretien semi-dirigé, un canevas de thèmes issus du cadre théorique est établi. Ce dernier laisse place à la construction conjointe de l'objet (Branco et Valsiner, 1997) puisque le chercheur se réajuste constamment en fonction des interactions engendrées par les questions ouvertes (Boutin, 2018).

Nous avons donc choisi, en cohérence avec la perspective transactionnelle de la douance, la TRS et l'épistémologie coconstructiviste de la méthodologie de cette étude, de mener des entretiens semi-dirigés individuels⁸ en prévoyant une question de départ ainsi que de nombreuses questions

⁸ Les entretiens semi-dirigés de groupe sont préconisés par Marková et al. (2004) dans le cadre des études sur les RS. Cet outil de collecte de données était notre premier choix, mais pour plusieurs raisons pratiques, notamment des difficultés en ce qui a trait au recrutement, nous avons dû nous tourner vers des entretiens individuels. À cet égard, même si Marková et al. (2004), privilégie les entretiens de groupe (aussi appelés focus group), elle reconnaît que cette

de relance ouvertes (voir le guide d'entretien semi-dirigé à l'annexe B). À titre de précision, les premières questions sont d'ordre plus descriptif, demandant aux participants de se situer par rapport au projet-pilote, en l'occurrence, ce qu'ils en connaissent. La connaissance de l'objet correspond à une information méthodologique importante à obtenir, puisqu'elle peut déterminer le rapport à l'objet (Moscovici, 1961), surtout dans le contexte de mobilisation dans une dynamique de projet (Bauer et Gaskell, 2008).

Mentionnons en outre qu'avant de procéder à l'entretien, une brève explication sur le phénomène de la DE^é a été donnée aux enseignants afin d'éviter les confusions. Nous avons alors établi des balises communes pour orienter les échanges qui ont ensuite permis de préciser, notamment, l'état de la connaissance de l'objet. Dans le cadre des entretiens de type semi-directif, certaines questions ont été posées dans un style « semi-fermé », débutant par « est-ce que... ». Les sujets étaient par la suite invités à élaborer et expliquer leur positionnement. Soulignons aussi que nous avons demandé aux gens de se positionner quant à la reconnaissance des élèves DE, sans suggérer qu'ils doivent les reconnaître, évitant ainsi d'être suggestive en tant que chercheur. En outre, les questions servant de catalyseurs visaient à solliciter une prise de position en regard des thèmes, dont celui de la reconnaissance, comme élaboré dans la problématique. Dans une perspective dialogique et coconstructiviste, l'objectivité relève des conditions favorables à l'émergence du discours.

Ces dialogues seront consignés et analysés afin de permettre de répondre de façon approfondie aux objectifs de la présente étude; les procédures, envisagées avec souplesse, seront explicitées dans la section suivante.

3.7 Procédures et méthodes d'analyse des données

Soulignons d'abord que les données peuvent être analysées de façon inductive ou théorique (Fortin et Gagnon, 2022). Nous faisons le choix d'utiliser l'approche d'analyse théorique des données, puisqu'elle est davantage interprétative et découle des choix théoriques et des concepts soulevés antérieurement (dans notre cas, la TRS et la perspective transactionnelle et

modalité comporte des limites qui englobent particulièrement les questions relatives au recrutement et qu'ainsi, les entretiens individuels demeurent une option cohérente avec la perspective dialogique, voire coconstructiviste. Rappelons à ce sujet que, même si nous optons pour des entretiens individuels, nous demeurerons prudents quant au respect de l'épistémologie coconstructiviste en ne considérant pas les données recueillies ni les individus faisant partie du groupe dans une perspective additive, comme expliqué au préalable. Dans la logique dialogique privilégiée par Markova (2015) et adoptée par Moscovici (2011), Nous n'avons pas nécessairement besoin de regrouper des participants pour étudier in situ leurs processus représentationnels, étant donné les processus de médiation culturels qui y surviennent, surtout lorsqu'ils sont canalisés, et par lesquels l'individu, jamais seul, s'adresse constamment à un tiers (une personne absente de l'entrevue, une norme, une convention, etc.). Cette perspective est d'ailleurs reconnue dans le sillage des travaux relativement récents d'Hermans (2012) sur les *Dialogical self theories*.

développementale de la douance et de la DE^é), ce qui nous semble également en cohérence avec la perspective coconstructiviste identifiée au préalable.

Selon Negura (2006), il est très fréquent, lors d'une étude concernant les RS, que les analyses se limitent à identifier le contenu des représentations sans proposer un examen plus approfondi. Pourtant, la richesse conceptuelle de la TRS se prête à une analyse approfondie de la dynamique représentationnelle (Negura, 2006). Pour cette auteure (Negura, 2006), une technique d'analyse du matériel discursif, soit l'analyse *du* contenu, appréhendée de façon souple et en respect des objectifs de recherche, semble particulièrement adaptée à la mise en perspective des nuances propres aux dynamiques des RS :

Dans ce processus (le support d'analyse de discours), les représentations sociales enrachent le discours dans un contexte symbolique familier pour les deux participants classiques de la communication. Elles permettent aussi d'imprimer un caractère subjectif au contenu du discours. Chaque énoncé peut alors devenir un indicateur des représentations sociales qui participent à sa constitution. Pour l'analyse de contenu qui vise l'examen à l'aide d'indicateurs des conditions de production du discours et de leur signification réelle pour la communication, les connaissances sur les dynamiques des représentations sociales sont très utiles. (p.472)

Ainsi, après avoir recueilli le discours de ces enseignants, une analyse *de* contenu a été effectuée. Cette technique d'analyse permet de faire ressortir les tendances et les thèmes saillants qui émergent du discours (Fortin et Gagnon, 2022). Ajoutons d'emblée l'importance de la distinction que fait Negura (2006) entre l'analyse *du* contenu et l'analyse *de* contenu puisque nous tiendrons compte de cette nuance dans notre démarche. L'analyse *du* contenu réfère à l'analyse de la représentation et des éléments qui la forment tandis que l'analyse *de* contenu se réfère aux éléments sémantiques du discours (Negura, 2006). Pour mener à bien notre étude des RS, l'analyse *de* contenu est susceptible de nous aider à faire l'analyse *du* contenu, c'est-à-dire de la structure complexe de la formation des RS. En effet, la phase interprétative que constitue l'analyse *du* discours s'appuie sur l'analyse thématique qui relève de l'analyse *de* discours effectuée en amont. Ainsi, les themata ont été repérés à l'intérieur même des catégories de stéréotypes formées à l'issue de l'analyse *du* discours. Nous référons maintenant au Tableau 2 à la page suivante afin de soutenir une compréhension claire de chacune des étapes de la démarche d'analyse du discours, explicitées tout au long de cette section.

Tableau 2
Étapes de la démarche d'analyse et d'interprétation des résultats

Analyse du discours	Phase 1: analyse préliminaire	Analyse <i>de</i> contenu (themata conceptuels implicites)	Analyse thématique	1A) Repérer et dégager les éléments essentiels d'unités sémantiques 1B) Reformulation condensée 1C) Catégorisation par thèmes 1D) Regroupement par catégories de stéréotypes
	Phase 2: analyse interprétative	Analyse <i>du</i> contenu (themata épistémologiques)	Séparation exclusive/ Séparation inclusive Autres oppositions dialogiques sous l'angle épistémologique	2A) Identifier les themata 2B) Identifier d'autres themata de nature épistémologique

Dans un premier temps, nous avons procédé à la phase analytique préliminaire (phase 1, dans le Tableau 2), donc à l'analyse du discours en termes *de* contenu, en effectuant une analyse thématique qui a pour but de dégager des éléments sémantiques essentiels puis de les regrouper en catégories. Suivant la suggestion de Negura (2006), les unités sémantiques reliées à nos objectifs de recherche ont d'abord été repérées puis reformulées de façon formelle et condensée. Ensuite, nous avons regroupé ces énoncés en catégories thématiques, par exemple le thème de la performance scolaire.

L'analyse thématique s'est donc déroulée en quatre temps : repérage, reformulation, et catégorisation par thèmes puis regroupement par catégories de stéréotypes. Ces quatre tâches ont été réalisées de façon simultanée. Les cinq verbatims ont été lus une première fois dans l'intention d'éliminer toutes les parties superflues dans le discours des participants, c'est-à-dire, tout ce qui ne concernait pas l'objet de l'entretien (étape 1A, dans le Tableau 2). Par la suite, une deuxième lecture a été effectuée afin de repérer les informations pertinentes (étape 1A) qui ont été reformulées et synthétisées (étape 1B) au fur et à mesure, directement dans les textes. Parallèlement, un certain nombre de catégories avait été prévu afin d'y regrouper les unités sémantiques. Un code de couleur a été utilisé aux fins de ce classement et la nomenclature de certaines catégories a été réajustée afin de refléter plus justement leur contenu (étape 1C).

L'amorce de cette première phase a donc servi d'analyse des unités de base, indifférentes aux jugements ou aux composantes affectives qui ont ensuite été classifiées en termes de stéréotypes (Negura, 2006). Notons que cette dernière étape de la phase 1 comporte un caractère ambigu quant à sa situation relative à la nuance entre l'analyse *de* discours et l'analyse *du* discours. En effet, puisqu'il s'agit, d'une part, de relever des stéréotypes, nous admettons une certaine portée interprétative et puisque le discours est connoté émotivement à l'intérieur même des themata inscrits dans le développement de la pensée stéréotypée. Par contre, puisque cette étape vise la constitution de catégories de stéréotypes préalable à l'analyse interprétative⁹ approfondie requérant le recours aux themata épistémologiques et que la catégorisation s'insère généralement dans une démarche d'analyse *de* discours (Negura, 2006), nous avons fait le choix de la situer à la fin de la phase analytique préliminaire plutôt qu'en début de phase interprétative. Enfin, rappelons à nouveau que ces étapes doivent être considérées de façon souple et interactive. Ainsi, pour chaque catégorie thématique, nous avons classifié les énoncés selon leur correspondance à la stéréotypie. Puisqu'un de nos objectifs de recherche est d'identifier des stéréotypes, nous avons formé des catégories se rattachant aux stéréotypes préalablement mis en relief dans la problématique (étape 1D).

À partir de ces regroupements issus de la première phase correspondant à l'analyse *de* contenu, nous étions donc en mesure de débiter la deuxième phase, soit l'analyse *du* contenu. Puisque les représentations stéréotypées s'expriment sous forme de séparation exclusive, rendant la catégorisation hermétique et statique, nous avons analysé, dans les catégories thématiques, la présence d'oppositions avec les discours stéréotypés.

Nous avons jusque-là utilisé le concept de themata de façon implicite (sans faire ressortir explicitement en nommer les polarités rattachées à la DE^é explicitement) en regard de la catégorisation normative où les oppositions dialogiques se concentrent autour d'éléments appartenant à l'une ou l'autre des polarités d'une échelle normative. En effet, bien que le concept de DE^é, dans l'épistémologie transactionnelle mise de l'avant au préalable, est un tout holistique comportant des bipolarités inhérentes et interdépendantes (doué et en difficulté), des stéréotypes ont été relevés dans des études antérieures à l'égard de la douance (et indirectement de la DE^é). Nous avons donc alors été en mesure de relever leur présence en regard de themata impliqués dans leur développement et de les rattacher aux catégories de stéréotypes antérieurement

⁹ La phase préliminaire de l'analyse consiste à faire ressortir des thèmes et à catégoriser alors que la part interprétative vise à dévoiler un sens particulier accordé à l'objet à partir de ces premiers résultats. Le contenu est davantage implicite dans l'interprétation (Lionet, 2021).

soulevés. Pour Marková (2015), ces themata relevant de l'analyse thématique que nous avons effectuée peuvent être qualifiés de themata conceptuels.

Pour orienter les prochaines étapes de notre analyse, nous avons référé à un deuxième type de themata auquel Marková (2015) propose de prêter attention : les themata épistémologiques (ou méthodologiques). Cette utilisation des themata, selon elle, s'avère pertinente pour guider le chercheur vers une analyse détaillée du phénomène dans une perspective holistique du concept. Se référant à Holton (1975), qui comprend les themata méthodologiques en tant que synthèse fournissant le cadre analytique visant le développement de connaissances au point de vue théorique, Marková (2015) suggère que le themata est composé d'un *thema* et d'un *antithema* (les deux pôles de l'opposition dialogique) qui ne sont pas séparés, mais plutôt complémentaires et interdépendants dans l'élaboration d'une théorie ou le développement de nouvelles connaissances. Ces antithèses thématiques sont construites en regard des épistémologies qui les sous-tendent (Marková, 2015). Ainsi, afin d'entamer le volet interprétatif de notre étude, constituant l'analyse *du* contenu, plus en profondeur, nous avons eu recours aux themata épistémologiques.

Pour ce faire, nous avons d'abord relevé, dans chaque catégorie thématique, des énoncés stéréotypés en oppositions dialogiques avec des représentations moins stéréotypées (étape 2A). De cette façon, nous répondons en partie à notre objectif visant à faire ressortir des themata d'une autre nature. Nous avons donc relevé des themata à un niveau *méta* en ayant recours aux concepts de séparation exclusive (épistémologie essentialiste de la douance et de la DE^é) et de séparation inclusive (épistémologie transactionnelle de la douance et de la DE^é) préalablement explicités. Pour illustrer cette étape, nous référons à la Figure 1 à la page suivante.

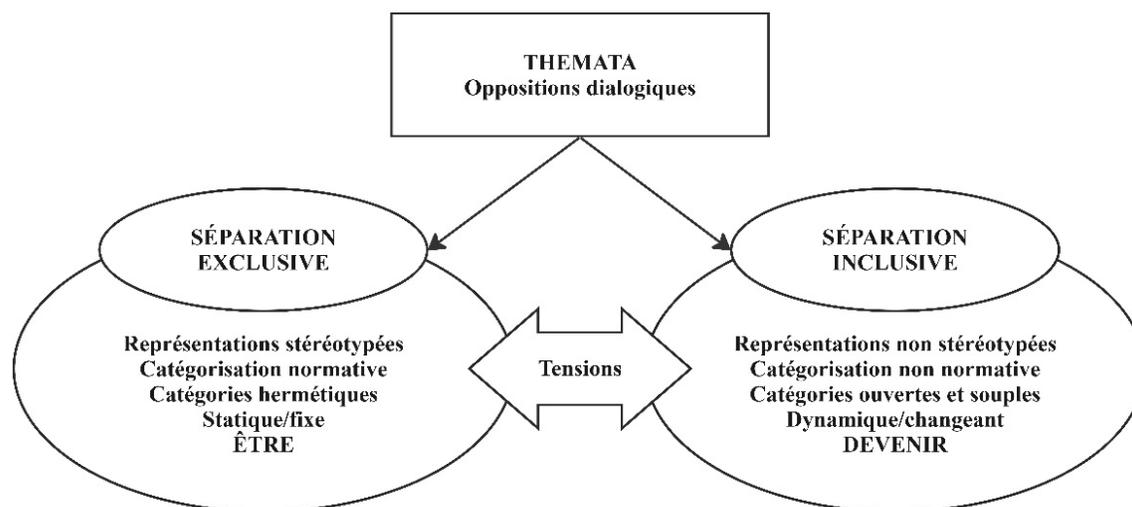


Figure 1

Themata : séparation exclusive/séparation inclusive

Ensuite, nous avons procédé à la dernière étape (2B dans le Tableau 2) de notre analyse interprétative en repérant et en expliquant, à l'intérieur même de ces themata, la présence d'autres themata selon les termes et conditions dans lesquels les participants extériorisent ces oppositions dialogiques dans leur discours. Cet angle des themata épistémologiques permet, selon Marková (2015), l'analyse des conditions d'émergence des RS en regard des relations dichotomiques complémentaires inhérentes aux themata eux-mêmes. Ce sont ces termes et ces conditions, qui ne peuvent être compris de façon isolée, que nous tenterons de mettre en relief. Dans le cas qui nous occupe, nous avons prévu, par exemple, des questions pour que les participants nous fassent part de ce qu'ils pensent que leurs collègues pensent du concept de l'objet de la DE^é. En regard des themata opposant dialogiquement séparation inclusive et séparation exclusive, nous souhaitons déterminer en quels termes et dans quelles conditions les enseignants nous parleront implicitement de séparation exclusive ou inclusive. Nous pourrions alors interpréter la présence de nouveaux themata en termes de tensions (ou non) entre *moi* et *l'autre*. Nous analyserons donc si, d'un point de vue épistémologique, d'autres themata se dessinent et sont susceptibles d'enrichir notre interprétation.

Soulignons que les données peuvent être analysées de façon inductive ou théorique (Fortin et Gagnon, 2022). Nous faisons le choix d'utiliser l'approche d'analyse théorique des données,

puisqu'elle est davantage interprétative et découle des choix théoriques et des concepts soulevés antérieurement (dans notre cas, la TRS et la perspective transactionnelle et développementale de la douance et de la DE^é), ce qui nous semble également en cohérence avec la perspective coconstructiviste identifiée au préalable.

Mentionnons également que malgré la synthétisation des étapes, telle qu'illustrée dans le Tableau 2 (p.64) sous formes linéaire et systématique, permettant l'analyse et l'interprétation des résultats dans une certaine progressivité, les étapes d'analyse doivent impérativement constituer une démarche dynamique et un processus récursif composé d'allers-retours entre ses différentes phases (Dany, 2016).

3.8 Considérations éthiques

En ce qui concerne les considérations éthiques, mentionnons d'abord que nous croyons que le risque est sous le seuil minimal puisque les participants seront des adultes et que le seul inconvénient rattaché à leur participation sera le temps qu'ils vont y consacrer lors de l'entretien semi-dirigé, d'une durée maximale de deux heures. Nous nous assurerons de respecter les règles d'éthique de la recherche qui s'appliquent à notre situation particulière, comme stipulé dans le guide publié par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2019):

- ✓ Obtention préalable de l'autorisation des autorités scolaires de l'établissement ou des établissements concernés
- ✓ Obtention par écrit du consentement libre, éclairé et continu de tous les participants
- ✓ Rédaction du formulaire de consentement de façon à en faciliter la compréhension selon les critères exigés
- ✓ Accord d'un délai de réflexion minimal de 24 heures après la réception du formulaire de consentement pour y répondre
- ✓ Présence de toutes les informations exigées sur le formulaire de consentement
- ✓ Engagement à respecter toutes les mesures de confidentialité de la part de la chercheure
- ✓ Mise en place de mesures pour assurer la confidentialité, notamment en ce qui a trait à la conservation des données et à l'anonymat des participants
- ✓ Absence de conflit d'intérêts

Le certificat éthique obtenu est consigné à l'annexe C et le formulaire de consentement rempli par les participants est disponible à l'annexe D.¹⁰

¹⁰ Nous nous sommes vus dans l'obligation de faire l'entretien individuel semi-dirigé en ligne plutôt qu'en présentiel pour des raisons hors de notre contrôle alors que le formulaire de consentement était déjà signé par les participants. Ce changement sera explicité plus en détails dans le rapport final remis au comité éthique.

4. RÉSULTATS

Les résultats de notre recherche sont présentés dans ce chapitre et dans le suivant, suivant la logique présentée dans le Tableau 2 (p.64). Afin d'assurer une lecture cohérente des résultats, nous référons au Tableau 3 ci-dessous, reprenant les étapes explicitées au chapitre précédent, mais cette fois-ci, précisant les sections concernées pour chacune des étapes.

Tableau 3
Sections associées à chacune des étapes d'analyse

Analyse du discours	Phase 1: analyse préliminaire (chapitre 4)	Analyse <i>de</i> contenu (themata conceptuels implicites)	Analyse thématique	A) Repérer et dégager les éléments essentiels d'unités sémantiques	4.1
				B) Reformulation condensée	4.1
				C) Catégorisation par thèmes	4.1
				D) Regroupement par catégories de stéréotypes	4.2
	Phase 2: analyse interprétative (chapitre 5)	Analyse <i>du</i> contenu (themata épistémologiques)	Séparation exclusive/ Séparation inclusive	A) Identifier les themata	5.1
				Autres oppositions dialogiques sous l'angle épistémologique	B) Identifier d'autres themata de nature épistémologique

Nous avons d'abord procédé à l'analyse *de*¹¹ contenu du discours en utilisant des outils d'analyse thématique afin de faire ressortir les représentations des enseignants interrogés lors des entretiens semi-dirigés qui ont été menés. Les unités sémantiques de base ont été catégorisées et ne comprennent aucune connotation affective ou jugement de valeur. Cette analyse est présentée dans la première section de ce chapitre et se rapporte aux étapes 1A, 1B et 1C. En deuxième partie du chapitre, nous poursuivons l'analyse *de* contenu puisque nous ferons ressortir

¹¹ L'analyse de contenu réfère au discours et à ses éléments sémantiques alors que l'analyse du contenu réfère à l'analyse de la représentation et des éléments qui la forment (Negura, 2006). Ainsi, l'analyse de contenu des entretiens semi-dirigés soutient l'analyse du contenu des représentations sociales et des stéréotypes qui s'y retrouvent.

les représentations stéréotypées identifiées dans le discours et les rattacherons aux grandes catégories de stéréotypes émanant d'études antérieures, soulevées dans la problématique.

Nous avons choisi de constituer une section exclusive pour faire ressortir les résultats issus de l'étape 1D rattachés à la stéréotypie puisque, selon Negura (2006), les stéréotypes sont connotés affectivement, portent un jugement et sont orientés dans une polarité directrice dichotomique. En effet, l'affectivité est impliquée dans les processus de développement de la pensée stéréotypée (Bodenhausen, 1993), c'est pourquoi cette étape sous-tend une certaine dimension affective. L'analyse ne concerne plus que les thématiques, de l'ordre de la sémantique, exemptes de connotation affective. De son côté, Gallagher (2014) affirme que la mise en évidence des relations entre les thèmes va au-delà de la simple description et permet une compréhension plus interprétative du phénomène. C'est pourquoi nous considérons la catégorisation des représentations stéréotypées émanant du discours, selon les catégories de stéréotypes préalablement établies en fonction d'études antérieures, comme une amorce d'analyse interprétative sur laquelle s'appuie la suite de l'analyse *du* contenu, sollicitant le concept de *themata* épistémologiques (explicité dans le chapitre 3). La deuxième section de ce chapitre a donc pour fonction de faire le pont entre l'analyse thématique systématique et l'approfondissement de l'interprétation par le biais de *themata* épistémologiques de la deuxième phase, présentée de façon exhaustive dans le chapitre suivant. Notons par ailleurs que la part interprétative de notre analyse du discours croît avec le processus par étapes et que nous reconnaissons un certain caractère interprétatif à toutes les étapes d'une recherche basée sur une épistémologie coconstructiviste.

Cependant, avant d'exposer l'analyse *de* discours des résultats, nous jugeons primordial de rappeler quelques éléments à propos de la douance et de la DE^é afin de permettre une meilleure compréhension des extraits tirés des discours des enseignants utilisés pour illustrer nos propos. À cet effet, puisque la DE^é est un concept relativement nouveau dans le langage des enseignants (il est même inconnu pour nombreux d'entre eux), ils y réfèrent fréquemment sous l'angle de la douance uniquement et parfois en abordant des difficultés. Ce phénomène se reflète par ailleurs dans la documentation scientifique puisque la douance constitue le champ dans lequel est abordée la DE^é. Nous avons pu constater que l'objet était un terrain particulièrement fertile pour générer des RS, et que les systèmes sont composés de nombreuses interrelations démontrant leur caractère dynamique et changeant. Les tensions dialogiques (*themata*) se situant au cœur des discours ont permis d'émettre le constat d'une évidente instabilité entourant la DE^é, ce qui a notamment eu comme conséquence que les participants à l'entretien semi-dirigé ont

nécessairement mobilisé leur RS au sujet de la douance pour construire leurs RS sur la DE^é, le caractère non systématiquement structuré des RS en constituant une condition d'émergence, comme indiqué au préalable. De nombreuses fois, ils interchangeaient douance et DE^é en leur attribuant la même conception ou en ne faisant que peu de nuances.

Comme nous l'avons déjà expliqué, dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves DE, de nombreuses études ont démontré qu'il est important de reconnaître et d'intervenir quant à leur douance en premier lieu (Massé et al., 2022). Nous avons aussi fait le constat que la DE^é, autant dans les recherches que dans la littérature grise ou populaire ainsi que dans les écrits ministériels, est abordée conjointement à la douance. Pour ces trois raisons principales que nous venons d'évoquer, nous avons choisi, dans notre analyse des résultats, de ne pas départager -dans une logique de séparation exclusive- ce qui appartiendrait à la douance de ce qui appartiendrait à la DE^é. Ce choix se justifie également par la posture transactionnelle que nous avons décidé d'adopter relativement à la douance et à la DE^é.

Ainsi, nous parlerons des élèves doués *et/ou* DE en utilisant le pronom *ils* pour maintenir l'absence de distinction entre les élèves dont on parle, mais également à l'égard des enseignants qui en ont parlé, ainsi que pour des raisons pratiques d'utilisation de formules synthétisées. Si nous devons évoquer les élèves en difficulté ou des idées plus spécifiques aux élèves DE ou doués, nous le mentionnerons alors explicitement.

Rappelons également que la perspective coconstructiviste, telle que décrite antérieurement, a été mobilisée tout au long du processus de collecte de données et qu'elle teinte également l'analyse et l'interprétation des résultats. Ainsi, le découpage structuré des étapes de cette démarche nous a servi de canevas permettant de mener à bien notre recherche de façon systématique, mais nous devons garder à l'esprit que la logique coconstructiviste que nous privilégions exige une utilisation souple et dynamique de ce processus préétabli.

Avant de terminer ce préambule à la présentation des résultats, notons que tous les enseignants participants ont révélé leur niveau de connaissance par rapport à l'objet. Généralement, les participants considèrent donc qu'ils ne sont pas assez familiers avec le phénomène de la DE^é. Selon eux, il faudrait parler de ces phénomènes plus fréquemment et plus en profondeur. Ce qui s'avère notamment être une condition propice à l'émergence et aux changements de RS (Fortier et al., 2018). Ils évoquent un manque de formation et disent ne pas se sentir outillés face au phénomène. Pour eux, ce serait également le cas en ce qui concerne la douance et ils croient que ces affirmations sont représentatives des enseignants en général. Par ailleurs, certains

d'entre eux soulèvent même le besoin d'avoir recours à quelqu'un de plus qualifié qu'eux relativement au phénomène et évoquent, pour la douance comme pour la DE^é, la nécessité d'obtenir un diagnostic émis par un professionnel qualifié.

Rappelons aussi que, considérant la nature sélective et partielle des RS, abordée en positif par Moscovici (1961), ce rapport différencié à l'objet ne constitue pas l'expression d'un biais, mais plutôt une caractéristique constitutive du sens commun et l'expression de la variabilité interindividuelle au plan du rapport à l'objet. L'appel au professionnel et au diagnostic, qui vient d'être identifié, traduit aussi le rapport de l'autre (alter) au fondement même des processus représentationnels de nature dialogique (Markovà, 2015). Nous y voyons l'indice même d'une mobilisation des processus représentationnels.

4.1 Analyse de contenu : analyse thématique générale du discours

Comme prévu dans le chapitre de la méthodologie, nous avons d'abord repéré et dégagé les éléments essentiels d'unités sémantiques présentes dans le discours. Ces unités sémantiques ont par la suite été reformulées et condensées et les thèmes ont été regroupés dans des catégories préalablement établies. Tout au long de ce processus de catégorisation, nous avons ajouté quelques catégories émergentes de plus pour bien cerner les différents thèmes évoqués par les participants (voir l'ensemble des catégories dans le Tableau 4 ci-dessous).

Tableau 4
Thèmes repérés dans le discours des enseignants

Section	Catégorie
4.1.1	Performance académique
4.1.2	Apprentissage et tâches scolaires
4.1.3	Cognition
4.1.4	Socioaffectivité
4.1.5	Comportements et attitudes
4.1.6	Autres caractéristiques
4.1.7	Hétérogénéité et globalité
4.1.8	Compatibilité douance et difficulté
4.1.9	Reconnaissance des besoins des élèves doués et DE

Nous présenterons maintenant les thèmes relatifs à chacune des catégories créées dans le cadre de cette analyse. Lors des entretiens, il y a eu un grand nombre de tensions dialogiques et d'aller-retour dans le discours des enseignants, c'est pourquoi, dans les mêmes catégories thématiques,

des oppositions sont observables. Nous les soulèverons telles quelles, mais nous prendrons soin de revenir à ces oppositions de façon plus approfondie lors des étapes subséquentes de la présente démarche. Pour connaître plus de détails sur les unités sémantiques regroupées dans les catégories résumées dans la présente section, nous référerons à l'Annexe E, où sont présentés les tableaux utilisés en tant qu'outils de travail. Veuillez noter que pour des raisons de confidentialité, des codes ont été utilisés.

4.1.1 Représentations à l'égard des résultats académiques

Tout d'abord, le thème des résultats académiques a été évoqué fréquemment tout au long des entretiens semi-dirigés avec les cinq participants. Les résultats académiques semblent donc occuper une place importante dans les représentations des enseignants au sujet de la douance ou de la DE^é. En effet, en utilisant du vocabulaire appartenant à la sémantique de l'excellence scolaire (notes, meilleure moyenne générale, réussite académique, beaux relevés de notes, résultats supérieurs, médaille du gouverneur général, performances exceptionnelles, etc.), les participants ont mis au cœur de leur discours l'importance que cette notion occupe dans les idées qui accompagnent la construction de leur représentation de la douance ou de la DE^é. La performance académique a été abordée d'emblée par les participants lorsqu'on leur a demandé ce qui caractérisait, selon eux, les élèves DE. Certains ont mentionné que certains élèves doués ou DE n'avait pas nécessairement d'excellentes notes; pour d'autres, la performance scolaire est associée à la douance, même si certaines nuances sont apportées, comme le fait qu'un élève peut être doué (ou DE) sans avoir des résultats scolaires supérieurs tout le temps ou dans toutes les matières.

Par ailleurs, les participants partagent la forte croyance selon laquelle leurs collègues voient la performance scolaire exceptionnelle comme une condition *sine qua none* à l'attribution de la douance; elle en serait même le principal élément constitutif. Ils croient aussi que pour sélectionner des élèves pour leur permettre de participer au projet-pilote de l'école, leurs collègues se sont tous basés, en premier lieu, sur les résultats académiques.

Malgré quelques interviewés qui admettent d'emblée que les élèves doués ou DE n'ont pas nécessairement d'excellentes notes et que celles-ci ne soient pas une démonstration absolue que l'élève présente une douance, lorsque la question a été posée aux enseignants quant à leur façon de procéder pour choisir un élève de leur classe afin de lui permettre de participer au projet de douance, la plupart mentionnent que la performance académique faisait partie de leurs premiers critères. Les autres, qui n'ont pas mis de l'avant ce critère dans leur sélection d'élèves,

l'excellence académique faisait tout de même partie de la description des élèves recommandés. Une certaine ambivalence a pu être parfois remarquée en portant une attention particulière à différents moments de l'entretien semi-dirigé, comme c'est le cas de Maxime, dans le discours de qui nous dénotons des tensions dichotomiques :

Effectivement, les élèves doués (incluant les DE) se démarquent des autres, à mon sens, par leurs notes vraiment élevées. Dans mon temps, on les qualifiait de *bollés*. J'ai compris avec les lectures et tout que ce n'était pas nécessairement ça. Les élèves DE par exemple, peuvent même être en échec dans une matière, mais évidemment, si t'es intelligent, tu vas réussir quelque part. Mais je sais que ça se peut être doué, mais pas dans toutes les matières [...] Pour le projet, c'est certain que je n'ai pas choisi des élèves qui sont en échec ou qui ont de la misère, je ne veux pas leur nuire en leur faisant manquer un après-midi par semaine, même si c'est pas toujours dans mon cours. Celles que j'ai choisies, je ne suis vraiment pas inquiète pour leurs résultats : une d'elles a des 99-100% partout et une autre aussi a des notes incroyables. [...] J'ai un élève qui a sauté une année aussi, mais lui j'ai des doutes, j'hésitais pour le projet même si je sais qu'il est doué, je ne comprends pas, il a juste dans les 80%.

En somme, comme nous pouvons le constater dans l'extrait ci-dessus, les phénomènes de la DE^é ou de la douance demeurent fortement associés à la performance scolaire, même si des nuances semblent émerger dans un discours empreint de tensions dialogiques. Par exemple, dans l'extrait cité ci-dessus, l'enseignant mentionne avoir lu que les élèves doués pouvaient même être en échec, que leurs notes n'étaient pas *nécessairement* élevées, mais nuance son propos en disant qu'il pense tout de même que les élèves doués se démarquent des autres par des notes très fortes. Ces résultats sont donc cohérents avec ceux de nombreuses recherches, dont celle de Altintas et Ilgun (2016), affirmant que 82% des enseignants adhèrent à l'idée de l'excellence dans les résultats scolaires. Un autre thème, qui est en relation étroite avec la performance scolaire, est abordé dans la catégorie suivante.

4.1.2 Représentations à l'égard de l'apprentissage et des tâches scolaires

Lors des entretiens qui ont été menés auprès des enseignants, un autre thème a été analysé et s'est vu attribuer une seconde catégorie : les apprentissages et les tâches scolaires. Bien entendu, en plus des performances académiques, les participants sollicités ont également fait appel à des idées relatives aux apprentissages. Les préoccupations des enseignants à cet égard étaient surtout reliées au rythme d'apprentissage et au rythme d'exécution des tâches qui, pour eux, est un peu de même nature, c'est-à-dire qu'ils associent une tâche exécutée rapidement à l'apprentissage rapide de la notion et le contraire leur semble aussi vrai. En effet, pour plusieurs

d'entre eux, pour voir qu'un élève apprend vite, il faut qu'il exécute une tâche rapidement. Un élève qui manque de temps pour exécuter une tâche est donc généralement perçu comme un élève qui n'a pas un rythme d'apprentissage rapide. Ainsi, tous les enseignants ont mentionné, d'une façon ou d'une autre, que la rapidité d'apprentissage et d'exécution étaient des caractéristiques de l'élève doué ou DE.

Les enseignants ont été interrogés plus particulièrement sur l'adaptation qui consiste à permettre aux élèves en difficulté de bénéficier d'un tiers du temps de plus que celui normalement prévu pour accomplir une tâche. Cette adaptation envisagée pour les élèves DE semble semer la confusion chez certains d'entre eux. En effet, leur représentation de la douance et de la DE^é relativement à la rapidité des tâches demandées ne justifie pas à leurs yeux le besoin de cette mesure d'adaptation pour cette population d'élèves. Pour eux, « c'est impossible qu'un élève doué, avec ou sans difficulté, soit incapable de finir une tâche dans les temps, ça ne me rentre pas dans la tête, tu es doué ou tu ne l'es pas ».

De façon plus spécifique, les enseignants attribuent aux élèves doués une rapidité d'apprentissage qui doit nécessairement être accompagnée d'une rapidité d'exécution. Les élèves qui ont été choisis pour participer au projet sont, aux dires des enseignants, des élèves qui terminent les travaux et les exercices considérablement plus rapidement que les autres. Ainsi, certains ont soulevé vouloir s'assurer que leurs élèves ne prennent pas de retard en manquant un après-midi de cours par semaine pour participer au projet. Des élèves jugés trop lents n'ont pas pu bénéficier du projet pour les élèves doués. Les propos plus nuancés se sont avérés plus rares sur ce thème, à l'exception de la sélection d'un élève qui a été choisi par son enseignant qui semblait démotivé, hypothétiquement parce qu'il s'ennuyait en classe.

Au point de vue des apprentissages rapides, les enseignants interrogés ont également abordé le sujet des habiletés impressionnantes qui s'expriment par la rapidité exceptionnelle à laquelle les élèves doués apprennent tout ce qui leur est présenté en guise de stimulation : les langues, les sports, la musique, etc. Les élèves choisis pour le projet sont, aux dires des participants à l'entretien, *impressionnants* tant parce qu'ils possèdent des quantités phénoménales de connaissances que parce que leur grande capacité d'apprentissage leur permet de développer une multitude de talents. Ces derniers propos ont été quelque peu nuancés par certains qui ont mentionné que la douance n'était pas nécessairement associée avec une quantité impressionnante de connaissances. Des tensions dialogiques ont été relevées dans le discours d'enseignants qui ont d'abord mentionné que d'avoir une grande quantité de connaissances

n'était pas « comme pensent les autres enseignants » le cas de tous les doués, puis qui, plus tard ont associé le mythique personnage d'Einstein à l'image qui représente le plus la douance pour eux. Les élèves choisis pour le projet par ces enseignants possédaient également, selon leurs dires, de grandes quantités de connaissances.

En somme, les enseignants semblent accorder une grande importance à la rapidité d'apprentissage dans leur représentation d'un élève doué ou DE, et le choix d'un élève pour le projet-pilote de l'école semble déterminé en partie par la capacité des élèves à accomplir les diverses tâches académiques de façon efficace et rapide. Nous ferons le lien ultérieurement entre cette représentation et son impact possible sur la reconnaissance des besoins des élèves doués ou DE.

4.1.3 Représentations à l'égard de la cognition

La catégorie des représentations à l'égard de la cognition concerne surtout l'intelligence. En effet, tous les participants à l'étude ont abordé la question de l'intelligence lors de l'entretien. L'intelligence semble, de prime abord, être un sujet socialement vif. En effet, les différentes définitions du concept et les écoles de pensées se succèdent et s'entrechoquent chez les participants. Malgré les divergences de définitions y étant attribuées, les termes *brillant* et *intelligent* font partie du discours de tous les enseignants sur lesquels nous avons porté notre attention.

Pour tous les enseignants interrogés, l'intelligence semble intimement reliée au concept de la douance et donc, à celui de la DE^é. Il ne semble pas y avoir de tension particulière dans le discours des enseignants à propos de l'intelligence à première vue, sauf si on y insère la question du QI. Que les élèves doués soient très intelligents semble être une représentation consensuelle, mais quand l'intelligence devient en quelque sorte explicite à leurs yeux parce qu'elle accompagne l'étiquette (attribution officielle de la douance par un spécialiste) de doué qu'on accole à certains élèves, des polarités apparaissent dans le discours. C'est l'intelligence quantifiable qui semble être à l'origine des ambivalences et des idées polarisées à propos de l'intelligence. Par exemple, lorsqu'il est question de douance, les enseignants ne se montrent pas hésitants pour qualifier les élèves de *brillants*. Par contre, des participants se sont dits mal à l'aise avec l'idée que l'étiquette de la douance vienne avec une certaine arrogance associée avec cette intelligence largement au-dessus de la moyenne. Indirectement, pour que ces enseignants identifient une douance ou une DE^é chez un élève, ce dernier doit impérativement se montrer performant académiquement,

comme nous l'avons relevé auparavant, mais un doute persiste si, pour une raison ou une autre, l'élève a obtenu une confirmation de sa douance ou de sa DE^é :

Je veux bien faire ma part et permettre à certains de mes élèves de participer au projet, mais je dois voir que ces élèves-là sont vraiment doués, qu'ils ont de bons résultats. Depuis quelques années, on entend plus parler de douance et j'ai eu quelques élèves diagnostiqués dans mes groupes. D'ailleurs, un de ces élèves-là, moi je ne la voyais pas sa douance, je me disais que si lui était doué, je devais avoir une méchante gang d'élèves qui l'étaient aussi. Quelqu'un m'a dit qu'il a apparemment un QI super haut, mais moi, j'ai beaucoup de mal à y croire. En fait, l'intelligence, je me dis que ce n'est peut-être pas tant que ça une question de QI au final.

Cet extrait de verbatim tiré du discours d'un enseignant illustre ce que quelques-uns d'entre eux ont exprimé. Paradoxalement, à d'autres moments de l'entretien, on a plutôt énoncé l'idée qu'en tant qu'enseignants, on ne se sentait pas suffisamment outillé pour déterminer si un élève était doué ou DE et qu'il serait nécessaire d'être soutenus par des professionnels qualifiés pour « diagnostiquer » ou faire des tests de QI.

Certains autres éléments concernant des composantes de la sphère cognitive ont été repérés au cours de l'analyse thématique. D'abord, certains participants ont dit que les élèves doués et DE *pouvaient* avoir un mode de pensée différent, un vocabulaire très riche, une grande créativité, des sensibilités sensorielles et une précocité dans le développement du langage. Une excellente mémoire leur est aussi attribuée. Pour le projet de l'école, les enseignants expliquent que les élèves qu'ils ont choisis sont dotés de ces caractéristiques connotées positivement. Mentionnons une nuance importante, les enseignants ont mentionné que les élèves choisis possèdent ces caractéristiques et non que ces caractéristiques ont servi de critères pour les sélectionner.

4.1.4 Représentations à l'égard de la socioaffectivité

Lors des entretiens semi-dirigés, les enseignants se sont également prononcés à propos de la facette socioaffective des élèves DE. Premièrement, mentionnons qu'ils ont parlé des élèves doués sans les distinguer des élèves DE puisqu'ils leur attribuent les mêmes caractéristiques, concernant particulièrement le plan social, sur lequel ils ont davantage élaboré. Du point de vue des enseignants, la douance est associée à des particularités sur le plan social. Les élèves doués vivraient, selon eux, des difficultés sur le plan social. Ils auraient de la difficulté à se faire des amis, seraient plus souvent en conflit, préféreraient la compagnie des adultes à celle des pairs de leur âge (qu'ils trouveraient insignifiants) et ils pourraient même parfois se montrer arrogants

envers les autres. Par contre, sur ce dernier point, des nuances ont été apportées dans la mesure où certains croient que l'enthousiasme des élèves doués à parler d'un sujet qui les passionne pourrait être confondu avec de l'arrogance, c'est-à-dire un faire-valoir aux yeux des autres élèves ou même de certains enseignants. Dans les cinq entretiens, la question des difficultés sociales est revenue sporadiquement. Il semble qu'il y ait une forte tendance chez les enseignants à associer des caractéristiques négatives à la sphère sociale des élèves doués :

Moi je crois qu'ils se sentent différents, mis de côté. Ils n'ont pas beaucoup d'amis parce que les autres ne réfléchissent pas de la même manière qu'eux. Ils se retrouvent à travailler seuls aussi parce qu'ils trouvent que ça ne va pas assez vite en équipe. Ils sont plus solitaires. Ils sont plus dans leur monde. Moi je les aime vraiment, mais ils ont quand même un petit côté weird, ils sont un peu en marge.

De façon générale, les enseignants se représentent les élèves doués comme ayant des difficultés sociales, se sentant isolés et vivraient une certaine forme de solitude. Cette attribution est accompagnée d'une certaine compassion de la part des enseignants qui parlent de l'impact des difficultés sociales dans la vie affective des élèves doués en termes de solitude, d'isolement ou de rejet. Ils mentionnent alors que les élèves se *sentent* différents, seuls, rejetés et qu'ils n'arrivent pas à se faire des amis.

Paradoxalement, pour certains enseignants, quand il s'agit des élèves sélectionnés pour le projet, il semble que les difficultés sociales soient beaucoup moins présentes que pour les élèves doués et DE en général. Les élèves choisis sont qualifiés, entre autres, de polis, gentils, toujours de bonne humeur, bien intégrés socialement ou très agréables. Aussi, à quelques occasions, il a été question de certains élèves identifiés comme doués ou DE, mais chez qui des enseignants interrogés ne reconnaissent pas la douance. Lorsque la sphère sociale de ces élèves (non reconnus) a été abordée, les difficultés étaient plutôt considérées péjorativement, comme c'est le cas pour un de ces derniers :

Il dérange tout le temps, il lève la main pour dire des niaiseries que les autres trouvent bizarres juste pour provoquer, il ne s'aide pas. Sérieusement, quand il essaie d'entrer en contact avec les autres, c'est toujours pas mal bizarre, on dirait qu'il veut volontairement créer des malaises.

Dans ce cas particulier, notamment, on peut remarquer que le discours des participants à l'entretien est empreint de tensions au sujet de l'aspect social. Par contre, l'aspect affectif a été très peu abordé mis à part en ce qui concerne l'impact des difficultés sociales sur l'affectivité des élèves doués ou DE et quelques mentions à propos de la maturité et de l'anxiété.

Quelques enseignants ont abordé le thème de la maturité des élèves doués. Ces derniers semblent représentés comme des enfants ou des adolescents beaucoup plus matures que les autres élèves de leur âge. Les élèves choisis pour faire partie du projet ont été décrits à plusieurs reprises comme des élèves très matures. Pour qualifier la maturité des élèves en difficulté, il a été question de leur niveau de maturité en dessous de la moyenne des élèves. Ces propos ont été illustrés par un enseignant avec un exemple :

Par exemple, on sait que les élèves avec un TDAH, c'est 2 ans de moins de maturité. Les autres types de difficulté aussi ce sont souvent des élèves moins matures. [...] Je ne crois pas que les élèves DE aient une plus grande maturité que la moyenne des élèves de leur âge; les élèves doués oui, vraiment plus, mais avec un trouble, comme je te dis, ça enlève au moins deux ans de maturité.

En ce qui concerne l'anxiété, elle a surtout été abordée lorsque certains enseignants ont parlé de quelques-uns de leurs élèves doués qu'ils ont sélectionnés pour le projet. Les élèves concernés vivaient ce qui s'apparente, toujours selon quelques participants, à de l'anxiété de performance due à un perfectionnisme très élevé. Par contre, le discours entourant l'anxiété n'était pas directement connoté à la douance, mais plutôt à des cas particuliers, c'est-à-dire que l'anxiété de ces élèves ne leur semblait pas reliée à leur douance ou à leur DE^é.

4.1.5 Représentations à l'égard des comportements et des attitudes

En ce qui concerne les comportements et les attitudes des élèves doués et DE, comme représentés par les enseignants qui ont participé à l'entretien, nous pouvons regrouper leurs propos en quatre volets. Les unités sémantiques identifiées concernent les comportements associés à la douance en général ainsi que, plus spécifiquement, la notion d'effort, la curiosité et l'autonomie.

Tout d'abord, en général, les enseignants pensent qu'il est possible que des problèmes soient présents chez des élèves doués. Dans le discours des participants, nous avons pu relever qu'ils sont tous d'avis que les autres enseignants associent nécessairement les élèves doués à un comportement exemplaire.

Quand nous avons demandé aux enseignants de nous parler des caractéristiques sur lesquelles ils se sont basés pour choisir des élèves afin de leur permettre de participer au projet de l'école, certains ont évoqué l'absence de problèmes de comportements et sont également d'avis que leurs

collègues ont tous choisi des élèves sans problèmes de comportements. Quelques élèves ont également été exclus d'emblée puisqu'ils n'avaient pas un comportement exemplaire.

Aussi, la notion d'effort a été identifiée dans les verbatims des entretiens menés auprès des enseignants. Selon certains enseignants, référant aux élèves doués en général, ces derniers ne font pas d'effort, possiblement, à leur avis, parce que ce n'est pas nécessaire pour réussir puisque, pour ces élèves, « tout est facile ». À l'opposé, les élèves choisis pour participer au projet sont, quant à eux, « persévérants et toujours à leur affaire ». De plus, les élèves en difficulté semblent généralement reconnus comme des élèves qui font beaucoup d'efforts et qui sont persévérants.

Finalement, les élèves doués, selon notre analyse thématique, semblent être curieux, intéressés et poser beaucoup de questions. En ce sens, la curiosité était une caractéristique nommée dans la description de certains élèves sélectionnés pour le projet-pilote sur la douance. De plus, bien que certains participants reconnaissent que les élèves doués ne sont pas nécessairement autonomes, la plupart estiment que leurs collègues croient que l'autonomie fait partie de leurs caractéristiques. En effet, les autres enseignants seraient d'avis qu'ils sont autodidactes, capables de se débrouiller seuls, indépendants et qu'ils n'auraient pas besoin d'aide. Encore une fois, d'après les enseignants interrogés, les élèves qui participent au projet sont également autonomes.

4.1.6 Représentations à l'égard d'autres caractéristiques

Relativement à cette catégorie, nous avons surtout relevé dans les discours des enseignants des éléments qui concernent les intérêts et les activités pratiquées par les élèves doués ou DE. Ces derniers seraient particulièrement attirés par les jeux éducatifs, les jeux de société, les jeux vidéo (pour les garçons), les sciences et la lecture. Du point de vue des enseignants interrogés, la candidature d'un des élèves souhaitant participer au projet n'a pas été considérée parce qu'il n'aimait pas lire. Du point de vue de cet enseignant, les élèves doués aiment la lecture. Certains enseignants reconnaissent que certains des élèves qu'ils identifient comme doués ont tous les talents, dont des habiletés exceptionnelles dans les sports. Pour d'autres, c'est le contraire :

Les élèves doués sont dans leur tête, ils aiment tout ce qui est intellectuel, mais en sport, c'est autre chose. Souvent, ne leur demande pas de lancer ou attraper un ballon parce qu'ils sont trop malhabiles. Ils n'aiment pas tellement les cours d'éducation physique la plupart du temps.

4.1.7 Représentations à l'égard du caractère global et hétérogène de la douance et de la double exceptionnalité

En regard du caractère global ou hétérogène de la douance et de la DE^é, nous avons relevé, dans chacune des discussions menées dans le cadre des entrevues auprès des cinq enseignants, la présence d'une reconnaissance quant à la variabilité des profils d'élèves doués ainsi que la possibilité qu'ils puissent vivre des difficultés. Autrement dit, les enseignants semblent reconnaître que les élèves doués ne « sont pas tous pareils » et qu'ils ne sont pas « doués dans tout ». Par contre, selon eux, les représentations des autres enseignants sont plutôt constituées d'images « d'élèves modèles qui sont bons dans tout ». Par ailleurs, les élèves qu'ils ont eux-mêmes choisis pour le projet n'éprouvent pas de difficultés et généralement, la description qu'ils font de ces élèves correspond à l'idée de l'élève modèle qui performe dans toutes les sphères de son développement et dans toutes les matières. Certains enseignants ont aussi mentionné avoir spécifiquement exclu de leurs choix des élèves qui présentent des difficultés.

4.1.8 Représentations à l'égard de la compatibilité des termes douance et difficulté

Lorsque nous avons questionné les participants à l'étude à propos de la compatibilité des termes doués et déficit (ou difficulté), d'emblée, ils ont tous affirmé que ces deux termes pouvaient très bien être associés. Ainsi, pour eux, il est possible qu'un élève soit à la fois doué et en difficulté. Lorsque la question leur est posée explicitement, quelques-uns d'entre eux ont même avoué avoir récemment réfléchi à la question suite à des lectures, l'écoute de vidéos sur le sujet ou même à des discussions avec un collègue ou encore, parce qu'il y a des soupçons de DE^é chez une personne de leur entourage. Par contre, lorsqu'ils élaborent davantage autour de ce thème, les propos semblent contradictoires et l'idée de compatibilité entre douance et difficulté ne semble pas intégrée dans les discours, notamment lorsqu'il s'agit du passage de la théorie à la pratique. Nous y reviendrons dans l'interprétation subséquente.

Nous avons observé certaines tensions dialogiques dans le discours à quelques reprises. Par exemple, la douance peut être accompagnée de difficultés, mais sous certaines conditions. En effet, dans un cas, la difficulté et la douance doivent se présenter dans des matières différentes et dans l'autre, la difficulté ne doit pas affecter le rythme d'exécution des travaux :

Oui ça se peut être doué et en difficulté, mais évidemment pas dans la même matière. Par exemple, tu peux être doué en math, mais être en difficulté en français parce que tu as une dyslexie. En fait, c'est que tu peux être doué, mais pas nécessairement dans toutes les matières. Aussi, c'est certain que si tu es doué, tu as un rythme rapide. Je ne comprends pas comment tu peux être fort, mais ne pas être capable de finir à temps.

Dans ces cas précis, la compatibilité des termes douance et déficit semble donc conditionnelle.

Lorsque les participants ont été interrogés sur l'opinion de leurs collègues à propos de cette question, ils ont tous affirmé que les autres enseignants voient dans ces termes une incompatibilité certaine. À d'autres moments spécifiques de certains entretiens, nous avons aussi identifié des croyances qui sont plus spécifiquement reliées à la présence d'un trouble d'apprentissage chez un élève doué. L'enseignant exprimait son incompréhension face à la situation :

Sa douance n'a rien à voir avec sa dyslexie ou un autre trouble d'apprentissage. Ils ne peuvent pas être bons en lecture et dyslexique. Les élèves DE, ce ne sont pas de *vrais* troubles d'apprentissage qu'ils ont.

Dans cet extrait, nous sommes donc plutôt en présence d'une représentation où la douance et les difficultés sont incompatibles.

4.1.9 Représentations de la reconnaissance des besoins des élèves doués et doublement exceptionnels

La reconnaissance des besoins des élèves doués et DE constitue une catégorie thématique qui a suscité beaucoup de discussions lors des cinq entretiens. Tous les enseignants qui ont participé à la recherche ont abordé ce sujet qui a refait surface à différents moments dans les entretiens, mais plus particulièrement lorsque nous leur avons demandé s'ils croyaient en l'importance de reconnaître et de répondre aux besoins des élèves doués et DE.

Tous les participants disent y accorder beaucoup d'importance. Pour certains d'entre eux, les difficultés peuvent même être induites par un milieu scolaire inadéquat pour l'enfant ou l'adolescent doué. Ils sont également tous d'accord à l'idée que la non-reconnaissance des besoins peut entraîner de lourdes conséquences parmi lesquelles furent nommés des problèmes de santé mentale, la dépression, la délinquance, la démotivation, la consommation, l'ennui, les difficultés comportementales, l'opposition, l'échec et parfois même le décrochage scolaire.

D'ailleurs, certains ont mentionné qu'ils souhaitaient que le système scolaire réponde aux besoins de proches (qui sont doués ou DE) et leur permette d'atteindre leur plein potentiel. Selon eux, il est nécessaire de mettre en place des adaptations et d'ajuster le rythme à ces élèves qui « ont autant de besoins que les autres et autant droit qu'on s'occupe d'eux ».

Même si le discours des enseignants nous permet de constater qu'ils accordent une haute importance à la reconnaissance des besoins des élèves doués et DE ainsi que les enjeux significatifs à plusieurs égards, leurs collègues n'y accorderaient pas d'importance. En effet, les élèves doués et DE seraient le « dernier des soucis » de leurs collègues selon les participants. À cet égard, on mentionne que l'école ne joue pas le rôle qu'elle devrait face à ces élèves :

Le système scolaire ne répond pas à leurs besoins. Je crois que beaucoup de leurs problèmes sont causés parce qu'on ne s'occupe pas d'eux. On éteint des flammes, l'école les abandonne. [...] On ne parle pas assez de douance et de DE en général et le projet pourrait avoir plus de visibilité.

Pour quelques participants, il semble plus essentiel de s'occuper des élèves en difficulté en priorité. Il y aurait une sorte de hiérarchie dans la priorisation des élèves qui ont des besoins auxquels les milieux scolaires doivent répondre. Les élèves en difficulté d'abord, ensuite les élèves DE et finalement, les élèves doués. Dans le même sens, un participant mentionne qu'il est nécessaire de s'occuper des élèves DE, mais pas des doués. Mentionnons que lorsqu'il est question de *s'occuper* des élèves DE, on précise que cette prise en charge sera orientée vers de l'aide relative à la difficulté et vers des moyens de soutenir les forces de l'élève doué.

Les explications justifiant la priorisation des élèves en difficulté aux dépens des élèves DE (ici non considérés comme ayant des difficultés) semblent relatives à l'impact attribué aux interventions et à leur poids statistique:

Ça ne vaut pas la peine de s'occuper des élèves DE. De toute manière, on a beaucoup plus d'impact sur les élèves en difficulté que sur les élèves DE. Aussi, les élèves en difficulté sont beaucoup plus nombreux, les élèves doués, c'est genre entre 2% et 5% des élèves et les DE encore moins.

Finalement, d'autres raisons expliquent pourquoi, selon les participants à l'étude, on ne répond pas aux besoins des élèves doués ou DE. En effet, ce manque de reconnaissance et de soutien serait en partie expliqué par le manque de ressource, de temps et d'outils à la disposition des enseignants qui se disent surchargés et dépassés. À cet égard, une croyance veut que l'identification soit inutile « puisqu'on ne peut rien faire pour eux. On n'a pas de pilules miracles pour la douance ou la DE de toute façon. » Par ailleurs, si on dit ne pas prioriser les élèves doués ou DE, c'est aussi parce que certains sont d'avis que ces besoins n'existent pas. Pour quelques enseignants, le projet-pilote de l'école est considéré comme une récompense (et non comme un besoin). Les différentes adaptations ne semblent pas non plus faire l'unanimité. Certains estiment,

par exemple, que les élèves DE ne devraient pas bénéficier de mesures d'adaptation comme l'outil technologique parce qu'ils n'en ont pas besoin s'ils ont déjà atteint le seuil de réussite de soixante pour cent.

4.2 Analyse de contenu : les représentations stéréotypées

Notons qu'à cette étape (1D), nous poursuivons l'analyse de contenu puisqu'il s'agit de regrouper les stéréotypes par catégories, mais notons que cette section contient une part d'analyse du contenu puisque les catégories concernent les stéréotypes, connotés affectivement et construits par le biais de *themata* conceptuels¹², ne se limitant pas à une description superficielle. Rappelons également que nous avons maintenu ce choix puisque ces catégories serviront d'appui à l'analyse interprétative plus approfondie, en termes de *themata* épistémologiques, mise en lumière au chapitre suivant. Dans le cas de l'objet de la DE^é, l'opposition dyadique doué/en difficulté présente des éléments opposés et stables, mais la représentation de ces termes varie en fonction des contextes dans lesquels elle est construite.

4.2.1 Le stéréotype de l'incompatibilité entre les termes *doué* et *en difficulté*

À l'égard de cette interaction entre les termes de la bipolarité constitutive de la DE, nombreux sont les stéréotypes puisque les participants semblent catégoriser l'objet de la DE^é sur une échelle normative où les deux extrêmes sont douance et en difficulté. Des éléments provenant de toutes les catégories de la section précédent pourraient former des oppositions thématiques relatives à l'incompatibilité des termes. En ce sens, pour les stéréotypes concernant l'incompatibilité des termes doués et en difficulté, l'analyse a été menée de façon transversale. Par contre, nous ne considérerons pas les *themata* formant des stéréotypes à propos de la douance globale (élève modèle) ou des résultats académiques des élèves puisque nous en traiterons ultérieurement dans les deux grandes catégories de stéréotypes suivantes. Même s'ils ne sont pas considérés dans cette section, ils ajoutent également de la cohérence à nos propos puisqu'ils démontrent le même type d'oppositions dialogiques.

De façon générale, on remarque que certains stéréotypes se forment en présence de *themata* où des tensions s'observent entre deux pôles opposés en regard de la norme. Dans le cas qui nous occupe, certains enseignants considèrent que la douance n'est que partiellement compatible avec des difficultés. En effet, selon le cas, la compatibilité semble dépendre de la nature de la difficulté. Par exemple, selon le discours d'enseignants, un élève ne peut être à la fois « fort » et « ne pas

¹² Rappelons que, selon Markovà (2015), les *themata* conceptuels sont des oppositions dialogiques dont les dyades demeurent stables, mais dont le contenu peut varier en fonction du contexte social et culturel dans lequel les représentations émergent.

finir à temps ». Le rythme d'apprentissage plus lent est associé à un élève en difficulté et un rythme rapide associé à un élève doué. Le themata lent/rapide disqualifie indirectement la réconciliation des opposés doué/en difficulté, c'est-à-dire que la caractéristique relative à la rapidité est figée dans une catégorie ou dans l'autre de manière statique et exclusive. En d'autres termes, un élève doué est rapide et un élève en difficulté est lent et le cas échéant, l'élève est exclu de la catégorie à laquelle la caractéristique est associé.

Une autre situation semble aussi rendre incompatibles les deux polarités dont nous traitons. En fait, les termes semblent compatibles de façon générale, mais incompatibles de façon plus spécifique : un élève peut être doué dans une matière et en difficulté dans une autre, mais il ne peut pas être à la fois doué et en difficulté dans la même matière. Par exemple, un élève dyslexique ne peut pas être doué. Être à la fois un bon lecteur et dyslexique semble incompatible aux yeux de certains enseignants. Les deux pôles de cette dualité sont donc considérés comme irréconciliables.

Certains stéréotypes sont plutôt ressortis seulement lorsqu'il a été question de la sélection des élèves qui pourraient participer au projet pour les élèves doués de l'école. Les élèves vivant des difficultés, notamment de comportement, ont été exclus d'emblée.

Nous avons formulé de façon concise les principaux stéréotypes découlant directement ou indirectement du themata doué/en difficulté qui ont été identifiés dans le discours des enseignants participants :

- ✓ J'ai choisi des élèves qui n'ont aucune difficulté.
- ✓ J'ai exclu un élève qui vit des difficultés.
- ✓ Mes collègues ont choisi seulement des élèves qui n'ont pas de difficulté.
- ✓ C'est possible être doué et en difficulté, mais pas dans la même matière.
- ✓ Il ne peut pas être doué et ne pas finir à temps.
- ✓ Les autres enseignants croient que c'est incompatible.
- ✓ L'élève DE n'a pas un vrai trouble d'apprentissage

Des themata opposant des éléments relatifs à la douance et aux difficultés ont donc été relevés dans le discours des enseignants, entre autres lorsque les choix des élèves ont été abordés.

4.2.2 Le stéréotype de la douance globale

Lorsque nous parlons de la douance globale, nous faisons référence à l'image de l'élève modèle, qui performe dans toutes les sphères de son développement comme dans toutes les matières scolaires. Comme les caractéristiques attribuées à l'élève modèle par les enseignants peuvent appartenir à toutes les catégories sur lesquelles nous avons préalablement élaboré, l'analyse des oppositions dialogiques s'est également faite de façon transversale. À cet égard, plusieurs *themata* implicites et explicites ont été relevées dans les discours des enseignants que nous avons interrogés. Un constat semble émerger de l'analyse de contenu : les *themata* explicites semblent liés par des termes ayant pour fonctions sémantiques et grammaticales de marquer l'opposition. Nous proposons donc, pour les fins de cette analyse, de considérer les *themata* explicites comme ceux dont les polarités sont directement opposées, souvent reliées entre elles par des termes comme *mais*, *par contre* ou *sauf que*. Les *themata* implicites sont plutôt ceux pour lesquels nous pouvons déduire une opposition parce qu'elle n'est pas contenue dans la même séquence sémantique, c'est-à-dire, repérée à des moments différents dans le discours. Parfois, le participant nuance volontairement sa pensée alors qu'à d'autres moments, il se contredisait inconsciemment, ultérieurement. Pour des fins narratives et pour éviter la lourdeur, quelques exemples sont mis en relief, mais nous avons choisi de regrouper plusieurs attributions sous un même grand thème.

De prime abord, lorsque la question leur est posée directement, les enseignants semblent tous d'avis que les élèves doués ou DE ne sont pas nécessairement doués dans tout. À l'inverse, ils sont tous d'accord pour dire que leurs collègues pensent le contraire, c'est-à-dire que les autres enseignants pensent que ces élèves sont des élèves modèles.

Même si les participants admettent que les élèves doués ou DE ne sont pas doués globalement et en tout temps, lorsque nous leur avons demandé de nommer les caractéristiques qu'ils associent à la douance, ils les ont généralement associés à des termes à connotation positive, voire élogieux. Les nuances semblaient plus présentes lorsqu'ils réfèrent à un proche doué ou DE. Par exemple, certains ont parlé avec empathie des difficultés vécues au niveau social mentionnant les difficultés par un proche à se faire des amis ou le sentiment de rejet. Nous y reviendrons ultérieurement.

En somme, les caractéristiques soulevées en lien avec les élèves doués ou DE couvrent l'ensemble des sphères de développement. C'est en considérant toutes ces qualités dans un ensemble que nous pouvons comprendre la portée des oppositions. En fait, le *thema* se situe

dans l'opposition *élève modèle /élève imparfait* et tout ce qui vient faire entrave à la catégorie hermétique *élève modèle* est implicitement exclu de la douance puisque sa globalité est déconstruite. Les stéréotypes suivants illustrent bien ce propos :

- ✓ Ils ont une excellente mémoire.
- ✓ Ils sont plus matures que les autres élèves de leur âge.
- ✓ Ils ont de multiples talents.
- ✓ Ils ont un vocabulaire impressionnant.
- ✓ Ils sont créatifs.
- ✓ Ils sont autonomes.
- ✓ Les enseignants pensent que ce sont des élèves modèles.
- ✓ Ils peuvent résoudre n'importe quel problème.
- ✓ Ils travaillent rapidement.

Il est important de se rappeler que prises de façon isolées, ces caractéristiques ne forment pas nécessairement un stéréotype sauf si elles sont considérées comme dans un ensemble hermétique (catégorie exclusive). C'est l'idée que l'une d'elles soit absente qui fait glisser la représentation de l'élève modèle dans la catégorie de l'élève imparfait. Cette croyance stéréotypée nous semble très rigide. Les caractéristiques nommées par les enseignants varient légèrement, mais elles réfèrent toutes à leur représentation de l'élève modèle. Le lexique entourant l'énoncé de ces caractéristiques comprend des expressions comme *il faut, il est, il doit* ou des correspondances négatives.

Lorsque nous avons demandé aux enseignants de nous parler des élèves qu'ils ont choisis pour faire partie du projet, de façon générale, leurs descriptions correspondaient à l'idée de l'élève modèle en termes de séparation exclusive, qui réfère ici au stéréotype de douance globale :

Pour moi, il fallait que je choisisse des élèves qui réussissent bien et qui travaillent rapidement. Il faut aussi que ces élèves soient organisés et motivés. [...] Elle était rayonnante, toujours très polie, on dirait que tout lui sourit, tout lui réussit. Je sais qu'elle a une belle maturité aussi. Elle réussit dans les 99%-100%. Elle est extraordinaire, elle a du talent en danse aussi. Elle a de belles qualités humaines, de la bienveillance et de la volonté aussi. Côté social, ça va super bien aussi, elle a beaucoup d'amis je crois.

Il est brillant, il m'impressionne beaucoup. Il a tellement de talents. Il apprend les langues avec une facilité déconcertante, il est un musicien hors pair, il travaille rapidement. On le voit qu'il va aller loin dans la vie et qu'il a le potentiel de faire de grandes choses.

Ces deux extraits comprennent plusieurs éléments qui correspondent au stéréotype de la douance globale que nous avons résumé de façon synthétique en nous référant aux représentations présentes dans l'ensemble des entretiens :

- ✓ J'ai choisi un élève qui performe dans toutes les matières.
- ✓ Je l'ai choisi pour ses nombreuses habiletés exceptionnelles.
- ✓ J'ai choisi des élèves créatifs, autonomes et organisés.
- ✓ L'élève que j'ai choisi vient d'une bonne famille, donc il n'a pas de problème.
- ✓ J'ai choisi des élèves très matures, intéressés et motivés et persévérants.
- ✓ J'ai choisi des élèves qui n'ont pas de problème de comportement.
- ✓ Les autres enseignants ont choisi des élèves modèles.

Bien que les enseignants n'aient pas tous nommé l'ensemble de ces caractéristiques, ces exemples reflètent l'essence du discours qu'ils ont tenu pour décrire les élèves qu'ils ont sélectionnés pour participer au projet-pilote de l'école.

4.2.3 Le stéréotype de l'excellence académique

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, un des stéréotypes les plus répandus au sujet de la douance ou de la DE^é est celui de l'excellence académique (Bianco et Leech, 2010; Lagacé-Leblanc et al., 2020). En effet, les enseignants ont une forte tendance à associer les résultats scolaires exceptionnels à la douance; un élève doué a nécessairement, dans ce cas, des notes très supérieures à la moyenne.

Ce thème échec/excellence situé sur une échelle normative contribue à la vision stéréotypée concernant la performance académique chez les élèves doués. Par ailleurs, cela semble correspondre au fonctionnement même de classification et d'évaluation des élèves qui relève d'une échelle normative. En effet, le système scolaire québécois utilise des moyennes-matières, des moyennes de groupe, la note de 60% comme seuil de passage ou encore le rang centile comme outil de comparaison des élèves. Dans certains contextes, les élèves « méritants » sont ceux qui obtiennent les meilleures moyennes, ce qui leur donne parfois droit à une récompense.

Ainsi, l'excellence académique constitue l'un des pôles de l'échelle normative sur laquelle les questions relatives au monde scolaire s'ancrent socialement et culturellement. Les élèves doués et DE, donc, n'échappent à ce système de croyances. Conséquemment, ceux parmi eux qui vivent certaines difficultés en ce qui concerne les évaluations et les résultats académiques se retrouvent sans soutien, services ou interventions qui auraient pu répondre de façon adéquate à leurs besoins. Lors de nos entretiens semi-dirigés et en procédant à l'analyse thématique pour ensuite identifier des stéréotypes dans le discours des enseignants interrogés, nous avons constaté que, malgré certaines nuances sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement, ils ont sélectionné des élèves qui ont d'excellents résultats académiques. De plus, ils croient tous que leurs collègues accordent une grande importance à ce critère dans leur conception de la douance et qu'ils ont priorisé les élèves performants académiquement dans leur choix pour le projet de l'école. Nous avons donc relevé, dans le discours des enseignants, les trois passages suivants contenant des représentations stéréotypées en regard de la réussite académique :

- ✓ Les autres enseignants pensent que c'est associé à des résultats exceptionnels.
- ✓ Je pense que c'est associé à des résultats exceptionnels.
- ✓ J'ai choisi des élèves performants qui ont d'excellents résultats.

En somme, le stéréotype de l'excellence académique semble présent dans les représentations des enseignants et dans le cas du projet, nous avons démontré qu'il a pesé dans la balance décisionnelle relativement aux décisions prises à l'égard des élèves participants.

4.2.4 Les stéréotypes relatifs à la reconnaissance des besoins des élèves doués ou doublement exceptionnels

Bien que nous ayons, dans la problématique, abordé les trois principaux stéréotypes concernant la douance et la DE^é qui sont ressortis de notre recension des écrits et que notre analyse catégorise les discours des enseignants selon ces catégories, nous avons vu émerger de nombreux éléments discursifs relatifs à la reconnaissance des besoins spécifiques de ces élèves. Bien que l'absence de reconnaissance découle potentiellement des trois premières catégories de stéréotypes précédemment mises en lumière, nous croyons important de regrouper dans cette catégorie, les stéréotypes qui concerne la reconnaissance des besoins des élèves doués ou DE puisque nous avons relevé de nombreux themata s'y rattachant.

En effet, les questions que nous avons soulevées à l'égard de la reconnaissance et de la réponse aux besoins des élèves doués et DE^é ont suscité beaucoup d'éléments pour lesquels nous avons

pu observer le processus de construction dynamique où s'insèrent des oppositions dialogiques. Les *themata* que nous avons identifiés tournent surtout autour de l'opposition entre *besoins des élèves doués ou DE/besoins des élèves en difficulté*. Ces besoins, comme nous l'avons souligné au préalable, semblent catégorisés sur une échelle normative. C'est en quelque sorte une hiérarchisation des besoins basée sur l'opposition entre deux types d'élèves. Une dichotomie est démontrée dans la nature de l'opposition des deux catégories d'élèves, vus de façon hermétique. Les stéréotypes ressortent donc lorsque, pour réfléchir à la reconnaissance des besoins des élèves doués ou DE, les processus représentationnels s'insèrent dans une démarche recourant aux écarts à la norme, donc à la polarité présumée inverse, celle des élèves en difficulté :

- ✓ Il faut prioriser les élèves en difficulté.
- ✓ On a plus d'impact sur les élèves en difficulté que sur les doués ou les DE.
- ✓ Mes collègues pensent qu'ils n'ont pas de besoins particuliers comme les EHDAA.
- ✓ Les élèves doués ou DE sont la dernière des priorités des enseignants.
- ✓ Ils ne reconnaissent pas leurs besoins.
- ✓ On peut s'occuper des élèves DE, mais pas des doués, ils n'ont pas besoin d'aide.

Certains stéréotypes à propos des besoins des élèves doués ou DE concernent plus le volet de la réponse aux besoins de ces élèves. Les *themata* sont donc plus situés dans les services déployés pour répondre à ces besoins comparativement à ceux offerts aux élèves en difficulté. Les discours sont donc imprégnés de l'opposition entre la pertinence des services offerts pour les élèves en difficulté et celle des services offerts aux élèves doués. On se questionne alors sur le comment de la réponse aux besoins (efficacité, nécessité) et sur la mesure de l'impact sur la réussite:

- ✓ Je vois le projet comme une récompense.
- ✓ Je suis en désaccord avec les adaptations pour les élèves DE qui ont déjà le seuil de réussite.
- ✓ Nous sommes surchargés, nous n'avons pas de ressources pour eux.
- ✓ Ça ne vaut pas la peine de s'occuper d'eux, ils sont si peu nombreux de toute manière.
- ✓ Ce n'est pas le rôle des enseignants de les motiver. C'est celui des parents.

- ✓ Ça ne sert à rien de les identifier, on ne peut rien faire pour eux.
- ✓ On n'a pas de pilules miracles pour la douance ou la DE ou quoi que ce soit qu'on puisse faire pour ça.

Ces stéréotypes qui réfèrent à la réponse aux besoins des élèves doués ou DE découlent donc des autres représentations stéréotypées à propos de la douance et de la DE^e en général, mais à ceux-ci viennent s'ajouter une dimension relative au rôle que l'enseignant tel qu'il se le représente ainsi que sa vision plus globale du système d'éducation en général, notamment en termes de valeur et de contraintes.

5. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Dans le but de répondre à notre objectif général qui est d'identifier les RS des enseignants à l'égard de la DE^é, des entretiens semi-dirigés ont été menés, suite auxquels le matériel discursif recueilli a d'abord été analysé selon des procédés se rattachant à l'analyse *de* discours. Les résultats de cette première phase d'analyse ont été présentés au chapitre 4, qui s'est terminé par la mise en relief de représentations stéréotypées, permettant de répondre au premier objectif spécifique de notre étude, soit de décrire les RS des enseignants à l'égard de la DE^é. Pour répondre au deuxième objectif spécifique, qui est d'expliquer les dynamiques représentationnelles par le biais de themata, nous allons, dans ce présent chapitre, présenter les résultats interprétés sous l'angle des themata épistémologiques. La sollicitation du concept de themata épistémologiques permet une compréhension approfondie des tensions inhérentes à la formation des RS (Marlovà, 2015). Nous sommes donc aussi en mesure de plonger au cœur de leur espace de transformation afin de dégager, en fin de chapitre, des conditions de maintien des représentations stéréotypées (séparation exclusive), ainsi que des contextes d'émergence de représentations plus souples (séparation inclusive). À partir de ces constats, nous présentons aussi les enjeux relatifs au maintien des représentations stéréotypées, tels que préalablement explicités dans la problématique. Finalement, nous nous appuyerons sur les contextes d'émergence des représentations à caractère inclusif afin de dégager quelques pistes prometteuses au regard de la réussite éducative des élèves DE.

Au début de la page suivante, notons que la structure du chapitre a été synthétisée dans le Tableau 5 afin de permettre une meilleure compréhension du déploiement de l'analyse interprétative et de la discussion dans une perspective globale. Rappelons, à cet effet, que malgré la forme linéaire que prend l'exposé de l'analyse interprétative, la démarche demeure dynamique et est constituée d'allers-retours entre les étapes qui sont, pour leur part, teintées d'une facette interprétative croissante en termes de linéarité.

Tableau 5
Structure du chapitre 5

5.1	Interprétation des résultats Analyse <i>du</i> contenu (Phase 2)	5.1.1	Le métathemata (épistémologique) de la séparation exclusive et de la séparation inclusive	L'autre/Moi
		5.1.2	Regard transversal sous l'angle de themata épistémologiques	Pratique/Théorie et Réalité/Vision idéale Rôle enseignant/ Rôle proche
5.2	Discussion : de la séparation exclusive à la séparation inclusive	5.2.1	Le maintien des représentations dans l'angle de la séparation exclusive	L'accentuation de l'effet de masquage Maintien des enjeux d'identification L'accentuation des dichotomies
		5.2.2	L'émergence des représentations dans l'angle de la séparation inclusive	La formation d'abord Les pratiques collaboratives Sollicitation des mécanismes inhérents à la formation de RS

Certaines représentations stéréotypées présentes dans le discours des participants interrogés ont donc préalablement été mises en relief dans le chapitre 4. Pour rendre justice à la richesse et à la complexité de la formation des représentations socialement développées, ces stéréotypes, se rapportant au concept de séparation exclusive, ont été analysés sous l'angle des tensions qui les opposent à la séparation inclusive, mobilisant un themata épistémologique général, auquel nous avons attribué, en cohérence avec les écrits de Markovà (2015), l'appellation de métathemata, telle qu'expliquée dans le chapitre 3. Les themata analysés sont donc de nature épistémologique et relèvent du pôle de la perspective de la séparation exclusive impliquant les représentations stéréotypées et statiques s'opposant au pôle de la séparation inclusive, dynamique et souple. Cette interprétation a servi de fondement à l'analyse transversale subséquente.

Nous exposons donc, dans la section 5.1.1, le métathemata des tensions dialogiques relevées entre des stéréotypes (séparation exclusive) et des représentations moins stéréotypées et plus dynamiques (séparation inclusive), en référant à la Figure 1 présentée à la page 67. Puis, dans la section 5.1.2, un regard transversal sera posé sur ces oppositions afin de comprendre plus en profondeur les structures des RS à l'aide de quatre themata épistémologiques : l'autre/moi, pratique/théorie, rôle enseignant/rôle proche, réalité/vision idéale. Chacune de ces mises en

tension repose sur la logique inhérente au métathemata de la séparation exclusive et de la séparation inclusive, comme illustré à l'aide de la Figure 2 présentée ci-dessous.

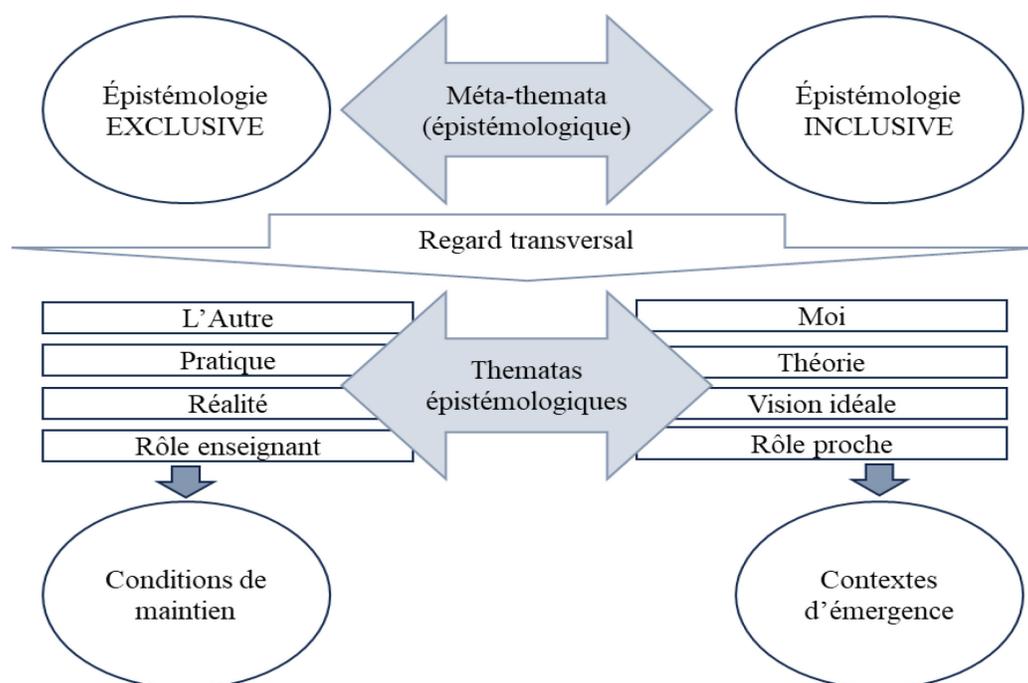


Figure 2
Structure de l'analyse des themata épistémologiques

Comme nous pouvons le constater dans la Figure 2, les themata épistémologiques découlent du regard transversal posé sur le métathemata de la séparation exclusive et de la séparation inclusive. Les conditions de maintien des conditions entourant l'épistémologie exclusive sont constituées des pôles de gauche de l'axe transversal (dans la Figure 2), alors que les contextes d'émergence des représentations relatives à l'épistémologie inclusive se situent à droite. Puisque cette étude comporte également un volet explicatif, ce chapitre vise aussi à approfondir la compréhension du phénomène en proposant une interprétation qui permette de plonger davantage au cœur des tensions afin de voir dans leurs conditions d'émergence des espaces potentiels de transformation. C'est donc dans cette optique que la discussion se déroule en fin de chapitre, en présentant d'abord une interprétation des themata épistémologiques afin de faire ressortir, dans la section 5.2.1, ce qu'ils nous apprennent sur les processus qui semblent favorables au maintien des stéréotypes et à la séparation exclusive qui s'y rattachent. Ces éléments sont alors mis en relation avec les principaux enjeux soulevés dans la problématique. Finalement, des éléments jugés catalyseurs de transformations, de l'ordre de la séparation inclusive, seront soulevés dans la section 5.2.2 au regard de pistes porteuses de changements susceptibles de soutenir davantage les élèves DE dans leur réussite éducative globale.

5.1 Interprétation des résultats : Analyse du contenu

Comme établi antérieurement, rappelons que cette section vise d'abord à mettre en lumière les RS des enseignants interrogés sous l'angle d'un métathemata épistémologique, plus spécifiquement celui de l'opposition dialogique entre la séparation exclusive et la séparation inclusive, relevée dans leurs discours. Par la suite, un regard transversal a été posé sur ce métathemata afin de l'interpréter plus en profondeur. Cette interprétation nous a permis de relever et d'analyser des contextes dans lesquels les tensions entre la séparation exclusive et la séparation inclusive s'organisent. Ainsi, nous présentons quatre themata épistémologiques découlant du métathemata dans la deuxième partie de cette section.

5.1.1 Le métathemata de la séparation exclusive et de la séparation inclusive

Nous reprenons d'abord les stéréotypes (stables) précédemment mis en lumière, constituant la polarité de la séparation exclusive du métathemata, et nous relèverons les tensions dialogiques présentes avec des représentations plus souples et ouvertes (dynamiques), constituant, quant à elles, la polarité de la séparation inclusive du métathemata.

Rappelons que les représentations stéréotypées sont donc considérées sous l'angle de la séparation exclusive et mises en oppositions dialogiques avec des représentations moins stéréotypées, abordées en termes de séparation inclusive. Ces bipolarités mises en lumière forment le métathemata des séparations exclusive et inclusive, tel que préalablement illustré à l'aide de la Figure 1 à la page 67.

Comme démontré dans le Tableau 6, le discours des enseignants interrogés est empreint de themata. Les représentations opposées aux stéréotypes sont présentées dans la colonne de droite. Soulevons que les représentations du pôle inclusif sont souvent accompagnées de vocabulaire plus *conditionnel*, démontrant une certaine souplesse dans les idées, des caractéristiques possibles ou des idées d'attributions potentielles. De plus, ces représentations étaient davantage contextualisées, la pensée semblant davantage relativisée. Ces représentations s'apparentant à l'épistémologie inclusive sont mises en opposition avec les stéréotypes présentés dans la colonne de gauche. Notons aussi que, parfois, le même stéréotype est en opposition avec plus d'une représentation inclusive de la colonne de droite et vice versa. Pour des raisons pratiques, nous avons évité les répétitions et présenté des éléments synthétisés et concis : l'idée n'est pas de présenter tous les exemples, mais de faire ressortir l'essence des themata présentés.

Tableau 6
Themata des séparations exclusives et des séparations inclusives

Séparations exclusives	Séparations inclusives
Incompatibilité des termes douance et difficulté	
<ul style="list-style-type: none"> • C'est incompatible dans la même matière. (compatibilité partielle) • Il ne peut pas être doué et ne pas finir dans les temps. • Mes collègues croient que c'est incompatible. • L'élève DE n'a pas un vrai TA • J'ai choisi des élèves qui n'ont pas de difficultés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ces deux termes peuvent très bien être associés. • Je vois que c'est possible parce que j'ai un proche dans cette situation.
La douance globale	
<ul style="list-style-type: none"> • Mes collègues pensent que ce sont des élèves modèles. • Les élèves que j'ai choisis correspondent à mon image d'un élève modèle; • Les élèves choisis par mes collègues aussi • J'ai exclu des élèves parce qu'ils ne correspondent pas à ma représentation de l'élève modèle (comportement, rapidité, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils ne sont pas tous pareils (hétérogénéité). • Ils ne sont pas doués dans toutes les matières ou dans toutes les sphères. • Ça peut dépendre de leurs intérêts.
L'excellence académique	
<ul style="list-style-type: none"> • Je pense que c'est associé à des résultats exceptionnels. • Mes collègues pensent que c'est associé à des résultats exceptionnels. • Mes collègues se sont basés sur l'excellence académique pour la sélection. • J'ai choisi des élèves en fonction de ce critère. • Les élèves que j'ai choisis ont tous d'excellents résultats. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ils n'ont pas nécessairement d'excellentes notes. • Pas de bons résultats tout le temps ou dans toutes les matières. • Ils peuvent même être en échec.
La reconnaissance et la réponse aux besoins	
<ul style="list-style-type: none"> • Mes collègues ne reconnaissent pas leurs besoins. • Ils sont la dernière priorité de mes collègues. • Il faut prioriser les élèves en difficulté. • Ils ne sont pas assez nombreux. • On peut s'occuper des élèves DE, mais pas des doués. • Je ne suis pas d'accord pour des adaptations quand ils ont le seuil de réussite de 60%. • On ne peut rien faire pour eux. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je crois que c'est très important. • Je crois que les difficultés peuvent émerger si on ne répond pas aux besoins. • Je reconnais que les conséquences peuvent être nombreuses et graves (le décrochage scolaire par exemple). • Je veux que le système prenne en considération les besoins de mon proche DE ou doué. • Ces élèves ont autant de besoins que les autres (en difficulté) et ils ont le droit qu'on y réponde.

Séparations exclusives	Séparations inclusives
<ul style="list-style-type: none"> • Le projet est une récompense. • Ce n'est pas notre rôle, c'est aux parents de les motiver. • Nous sommes surchargés, on manque déjà de temps pour les vrais besoins. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ça prend des adaptations, des projets.

Dans le Tableau 6 ci-dessus, il est important de noter que même si les extraits ont été placés dans une logique dialogique de polarités, nous n'avons pas répété toutes les représentations individuelles pour les placer vis-à-vis leur opposé. Dans une logique de dynamique sociale et non additive, l'importance réside moins dans l'identification de qui a émis une idée et son opposée, mais dans le fait qu'il existe de nombreuses tensions dans le discours de façon générale, sans distinction relative au participant. Par contre, si une représentation (séparation exclusive ou inclusive) est mentionnée dans le tableau, nous nous sommes d'abord assurées qu'elle avait été présente et qu'elle exprimait les deux polarités dans le discours d'une même personne.

Suite à cette étape de l'analyse, nous avons tenté de comprendre quelles étaient les tendances, en termes de conditions et de contextes, dans lesquelles les mécanismes représentationnels formaient une pensée stéréotypée (séparation exclusive) ou plus ouverte (séparation inclusive). Nous avons été en mesure de relever ces ambivalences dans quatre oppositions dialogiques, présentes dans chacune des quatre grandes catégories de stéréotypes préalablement établies. Ces oppositions forment les themata épistémologiques, dont l'interprétation est présentée dans la section suivante.

5.1.2 Regard transversal sous l'angle de themata épistémologiques

Puisque l'intérêt de l'étude des RS réside également dans l'analyse des conditions dans lesquelles elles se forment, les étapes subséquentes sont consacrées à une meilleure compréhension des structures dynamiques inhérentes à l'émergence de ces conditions. Ainsi, nous avons poursuivi l'analyse interprétative en posant le regard sur ces oppositions afin d'expliquer les processus sous-jacents à la formation des représentations, permettant de mieux comprendre dans quels termes et sous quelles conditions se forment les représentations stéréotypées ou souples. Pour ce faire, nous avons posé un regard transversal sur les tensions d'abord soulevées dans la section précédente, en termes de séparation exclusive et de séparation inclusive, ce qui nous a permis de faire émerger quatre autres themata épistémologiques, c'est-à-dire, dont les termes s'opposent sous des considérations épistémologiques. Nous présenterons d'abord les tendances générales relevées dans chacune des grandes catégories de stéréotypes à la lecture transversale du Tableau 6. Les oppositions repérées transversalement seront ensuite

reprises une à une et présentées sous forme de schémas. Le Tableau 7 regroupe les quatre axes transversaux repérés lors de l'interprétation approfondie des résultats obtenus quant aux themata référant à la séparation exclusive et à la séparation inclusive.

Tableau 7
Axes transversaux repérés

Axe transversal	Opposition dialogique
1	L'autre/Moi
2	Pratique/Théorie
3	Réalité/Vision idéale
4	Rôle enseignant/Rôle proche

Rappelons d'abord que ces axes transversaux découlent de l'analyse interprétative des themata épistémologiques opposant dialogiquement les représentations sur la DE^é qui semblent ancrées dans des fondements de l'éducation de nature biomédicale, voire essentialiste (séparation exclusive) à des fondements développementaux et transactionnels (de l'ordre de la séparation inclusive). Les métathemata des catégories exclusive/inclusive sont donc des oppositions entre ces deux perspectives. D'un côté (séparation exclusive), la catégorisation se fait de façon hermétique et statique en opposant les concepts *doué* et *en difficulté*, et de l'autre côté (séparation inclusive), la catégorisation se fait de façon souple et dynamique, en termes de possibilités, mais en utilisant les deux mêmes concepts. La façon de catégoriser et de concevoir l'élève DE est donc au cœur du métathemata opposant les deux épistémologies. L'analyse transversale sert ici à relever les conditions dans lesquelles se forment les représentations qui appartiennent à la catégorie de la séparation exclusive, référant à la stéréotypie, ainsi qu'à faire ressortir les contextes dans lesquels semblent émerger des représentations de l'ordre de la séparation inclusive.

Nous remarquons donc que, généralement, en ce qui concerne l'incompatibilité des termes *doué* et *en difficulté*, les représentations stéréotypées, préalablement relevées dans le chapitre 4, forment la catégorie de l'épistémologie de la séparation exclusive et s'oppose aux représentations de l'ordre de la séparation inclusive. Les oppositions qui en ressortent semblent dépendre de la personne à qui les représentations sont attribuées (axe 1), de la nature des connaissances acquises (axe 2), du niveau de contextualisation attribué à l'objet (axe 3) ou du rôle dans lequel l'enseignant se positionne (axe 4).

Ces mêmes oppositions sont remarquées dans les discours concernant la catégorie des stéréotypes à propos de la douance globale, mais certaines tendances sont plus manifestes. En effet, nous remarquons une forte tendance oppositionnelle entre l'*autre* et le *moi* (axe 1) ainsi qu'entre la *pratique* et la *théorie* (axe 2). Le discours « théorique » et celui associé au *moi* sont donc, quant à eux, plutôt organisés autour de l'épistémologie de la séparation inclusive, alors que le discours entourant les élèves sélectionnés pour le projet-pilote qui est, quant à lui, ancré dans la pratique, se situe dans le pôle de la séparation exclusive.

Concernant l'excellence académique, nous remarquons les mêmes tendances avec une opposition dominante, celle de l'axe 2. Par exemple, les enseignants mentionnent que les élèves DE « n'ont pas nécessairement d'excellentes notes », « pas dans toutes les matières et pas tout le temps » et qu'ils peuvent même être échec, ce qui appartient au pôle de la séparation inclusive et qui relève de contextes *théoriques*. Par contre, lorsque nous avons demandé aux enseignants de nous décrire les élèves qu'ils ont sélectionnés pour leur participation au projet-pilote (pratique), la tendance est plutôt située du côté de la séparation exclusive. En effet, le discours de tous les enseignants révèle que le critère hermétique de l'excellence académique (stéréotype) a été mis de l'avant dans la pratique.

La catégorie de stéréotypes reliés à la reconnaissance et à la réponse aux besoins des élèves DE est celle qui nous semble avoir suscité le plus d'oppositions en termes de themata épistémologiques. En effet, nous avons pu relever des ambivalences claires entre les polarités exclusive et inclusive. Notons que nous considérons que la reconnaissance des besoins des élèves DE s'inscrit dans le pôle de la séparation inclusive, notamment parce qu'elle émane généralement d'une perspective dynamique et développementale en éducation. Or, le fait de ne pas reconnaître les besoins, et surtout, de ne pas y répondre, s'ancre dans la catégorisation hermétique et statique, de l'ordre de la perspective diagnostique et de la séparation exclusive. Ainsi, sous l'angle transversal des conditions d'émergence des représentations du pôle inclusif et de maintien des représentations stéréotypées (séparation exclusive) à l'égard de la reconnaissance et de la réponse aux besoins des élèves DE, nous avons observé à plusieurs reprises les tensions qui se dessinaient à l'intérieur des quatre oppositions mentionnées antérieurement (axes 1 à 4).

Les quatre themata épistémologiques découlant du métathemata de la séparation exclusive et de la séparation inclusive font donc ressortir des tensions dialogiques au cœur même des conditions de formation des RS. Ils sont à nouveau identifiés dans le Tableau 8 et associés aux différentes

sections dans lesquelles elles sont expliquées subséquemment. Ces explications sont soutenues par des prémisses théoriques sous l'angle desquelles nous les interpréterons.

Tableau 8
Themata épistémologiques des séparations exclusives et inclusives

Opposition dialogique
L'autre/Moi
Pratique/Théorie et Réalité/Vision idéale
Rôle enseignant/Rôle proche

Notons que nous avons fait le choix de regrouper deux themata épistémologiques (pratique/théorie et réalité/vision idéale) puisque nous considérons que, mis à part pour quelques nuances, le pôle *théorie* correspond au pôle *vision idéale* dans la relation dichotomique de la représentation dont il est question, et que les éléments *pratique* et *réalité* s'apparentent pour constituer le pôle adverse. L'interprétation qui en découle est transversale et prendra une forme intégrative.

L'opposition dialogique entre l'autre et moi. En analysant le métathemata des séparations exclusives et inclusives, nous avons remarqué des oppositions dialogiques apparaissant dans certaines conditions ou en certains termes. Le premier constat est que les participants, toujours de façon générale, semblent avoir plus de stéréotypes sur la douance et la DE^e lorsque les représentations qui se forment sont attribuées à leurs collègues. Ainsi, dans le discours des participants, les séparations exclusives semblent concerner davantage les représentations qu'ils prêtent aux autres enseignants. Dans leur façon d'aborder les représentations de leurs collègues, ils les plaçaient souvent en opposition avec leurs propres représentations, parfois implicitement et parfois de façon explicite. Par exemple, après avoir émis leur opinion en disant que les enseignants pensent de telle ou telle façon, ils ajoutaient (explicitement), « mais pas moi ». À certains moments, cette précision se faisait de façon plus implicite; le désaccord était alors exprimé dans le langage non verbal ou indirectement, en réponse à une autre question, en me faisant part de leur représentation qui, déductivement, était opposée. La figure 3 illustre, à l'aide de quelques exemples, le themata *l'autre/moi* observé dans les dialogues des participants à notre entrevue.

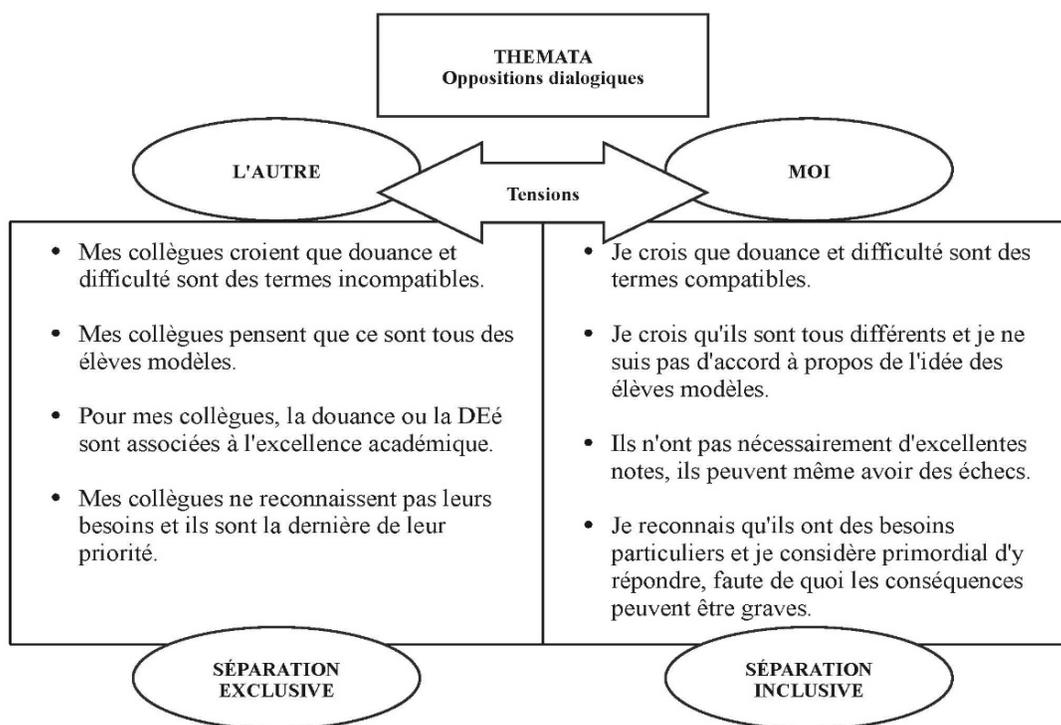


Figure 3
Le themata l'autre/moi

En somme, il existe une tension entre le *moi*, qui semble se représenter la douance ou la DE^é dans une perspective de séparation inclusive et *l'autre*, qui se représenterait ces phénomènes dans une perspective exclusive. Ainsi, le premier constat émis est que le discours des enseignants s'inscrit davantage dans un processus de séparation exclusive lorsqu'ils expriment ce qu'ils croient être les représentations de leurs collègues que lorsqu'ils parlent de leurs propres croyances, qui elles, semblent plutôt s'apparenter au pôle de la séparation inclusive. Nous pouvons donc soulever la présence d'un themata épistémologique dans l'opposition entre *moi* et *l'autre*.

Afin de mieux comprendre ces tensions dialogiques, nous avons eu recours au concept de représentations alternatives, qui, pour Gillespie (2008), constitue un élément intégré aux RS. Les représentations alternatives sont en quelque sorte *les représentations des représentations* d'autres individus (ou groupes); elles sont les images et les idées qu'on attribue aux croyances des autres concernant un objet donné (Gillespie, 2008).

Nous pouvons donc considérer, en toute logique, qu'un des systèmes représentationnels, en interaction avec les autres systèmes de formation de la pensée chez les participants à l'étude, est un système de représentations alternatives.

Selon nos analyses, ce système de représentations alternatives, qui interagit avec un autre système de pensées (celui du moi), génère généralement des représentations stéréotypées contrairement aux représentations plus personnelles, qui elles, semblent non stéréotypées. Prenons l'exemple du stéréotype de la douance globale pour illustrer ce propos. À cet égard, les participants à l'étude ont mentionné que leurs collègues (les autres) croient que les élèves doués ou DE correspondent à leur image de l'élève modèle (séparation exclusive). À l'opposé, ils disent penser qu'un élève peut très bien être doué et vivre des difficultés et ne pas représenter l'élève modèle (séparation inclusive). Nous pouvons donc avancer que la représentation alternative à l'égard de la DE^é est constituée de stéréotypes. Ainsi, les enseignants pensent que les autres ont des représentations stéréotypées, contrairement à eux. À cet effet, Gillespie (2008) mentionne qu'habituellement les représentations alternatives sont simplifiées et stéréotypées et en opposition avec ce dont les représentations de l'individu sont constituées. Suivant cette idée, nous pouvons affirmer que les représentations stéréotypées que les enseignants attribuent à leurs collègues seraient des représentations alternatives.

Toujours selon Gillespie (2008), les représentations alternatives peuvent jouer un rôle stabilisateur ou déstabilisateur des RS. Dans le cas qui nous occupe, il importe de faire une distinction capitale. Comme nous l'avons mentionné, les représentations alternatives font partie des RS et sont, généralement, les représentations « marginales », celles qui sont nouvelles et qui viennent confronter la stabilité du sens commun établi. Puisque nous avons préalablement soulevé, dans la problématique, que l'objet de la DE^é est généralement méconnu des enseignants et représenté de façon stéréotypée, le concept de représentations alternatives pourrait être considéré du point de vue des enseignants « en général », qui auraient fort probablement attribué, au groupe d'enseignants participants à l'entretien, des représentations stéréotypées et simplifiées à outrance. Par contre, dans le cadre de notre étude, ce sont les enseignants faisant partie d'un sous-groupe plus « marginal » qui ont été interrogés. Ainsi, le recours aux représentations alternatives concerne les enseignants « en général », qui ont des représentations connotées par la perspective de la séparation exclusive, donc stéréotypée. Même si la pensée moins stéréotypée est généralement associée au groupe à qui on attribue ces représentations, dans le cas qui nous concerne c'est plutôt l'inverse. On se retrouve donc avec un groupe d'enseignants, dont les représentations sont plutôt « alternatives », c'est-à-dire moins empreintes de stéréotypes et

s'apparentent à la séparation inclusive, mais qui, dans leurs discours, ont tout de même recours aux mécanismes de formation des représentations alternatives, tels qu'expliqués par Gillespie (2008).

Malgré ce constat, nous soutenons la pertinence du recours au concept de représentations alternatives puisque les enseignants interrogés ont, à maintes reprises dans leur discours, mais de façon plus indirecte, démontré que les stéréotypes attribués aux autres ne leur sont pas complètement étrangers, notamment dans les autres oppositions soulevées dans les themata épistémologiques que nous analyserons plus en détail ultérieurement. Prenons, pour illustrer ce phénomène, un exemple concret. De façon générale, les enseignants interrogés ont tous mentionné qu'ils considéraient que la douance n'était pas nécessairement synonyme de performance scolaire lorsque la question leur a été posée directement à ce sujet. Ils considèrent donc, comme relevé dans leur discours, que les élèves peuvent être à la fois doués et en difficulté, ce qui s'apparente à la séparation inclusive. Donc, *en théorie*, leurs représentations ne semblent pas-ou peu- correspondre à une représentation stéréotypée. Par contre, à un autre moment de l'entretien, lorsque nous leur avons demandé sur quoi ils s'étaient basés pour sélectionner les élèves doués ou DE dans le cadre du projet-pilote, ils ont généralement justifié leur choix par la performance scolaire et exclu des élèves ayant des difficultés à divers égards. Ainsi, ils se sont plutôt positionnés du côté de la séparation exclusive, alors qu'auparavant, ils avaient affirmé leur désaccord avec cette position, l'attribuant à *l'autre*. Nous reviendrons ultérieurement sur les autres themata épistémologiques soulevés dans les discours, mais d'abord, nous expliquons les apports du concept des représentations alternatives à notre interprétation du themata *l'autre/moi*. Rappelons que, comme expliqué préalablement, nous considérons, pour la suite de l'analyse, puisque les enseignants interrogés font partie d'un sous-groupe d'enseignants « en général », nous ne ferons pas de distinction quant à l'appartenance de la représentation alternative de nature stéréotypée. Le pôle *moi* du themata épistémologique *l'autre/moi* devient ainsi intégré dans le pôle *l'autre*.

Revenons d'abord au rôle stabilisateur ou déstabilisateur du recours aux représentations alternatives sans égard au groupe auquel ces représentations sont attribuées. En effet, puisque le sous-groupe d'enseignants interrogé fait partie du groupe social plus élargi des enseignants « en général », nous poursuivons ici l'interprétation en regard de ce dernier. Les représentations alternatives peuvent servir au participant à démontrer qu'il n'est pas naïf, mais au contraire, bien au courant de ce que les autres pensent et des représentations qui circulent (Gillespie, 2008). De plus, le recours aux représentations stéréotypées, attribuées aux autres, dans lesquelles l'objet

est simplifié à outrance, vise aussi à protéger les représentations construites socialement de la confrontation et du repositionnement (Gillespie, 2008). Les mécanismes de formation des représentations perçoivent une menace lorsque des oppositions surviennent et entrent en contradiction avec la représentation stable (Gillespie, 2020a). En effet, lorsque le sens commun, construit socialement, se voit ébranlé par des représentations perturbatrices (opposées), certains mécanismes de défense apparaissent afin de venir en quelque sorte éliminer cette menace (Gillespie, 2020). Dans le domaine de la psychologie sociale, ces mécanismes de défense, en réaction à l'inconfort provoqué par l'information conflictuelle, sont interprétés en termes de dissonance cognitive (Festinger, 1957). Visant à réduire l'inconfort, les individus ont tendance à chercher à renforcer les croyances préexistantes en évitant et les représentations déstabilisantes (Hart et al., 2009). En termes d'interactions dialogiques (Gillespie, 2020), diverses barrières sémantiques sont considérées comme des processus permettant ces évitements à l'instabilité (Gillespie, 2008). Puisqu'elles constituent des freins au changement, favorisant le maintien des représentations stéréotypées, il nous semble pertinent de poursuivre notre interprétation du *themata* épistémologique en regard de ces barrières sémantiques, telles qu'illustrées par Gillespie (2008, 2020a, 2020b). Les deux premières barrières sémantiques, soient les oppositions rigides et le transfert de sens, ont d'abord été identifiées par Moscovici (2015).

L'opposition rigide consiste à adhérer en totalité à la représentation attribuée à l'autre ou à la rejeter en totalité (Moscovici, 2015); la relation entre les deux pôles est fixée à priori et entraîne la négation de l'un ou de l'autre (Gillespie, 2008). Plusieurs oppositions dialogiques sont présentes, mais elles s'inscrivent dans une opposition plus globale (Moscovici, 2015). Dans le contexte de notre étude, cette barrière sémantique peut être analysée à deux niveaux : les *themata* d'abord regroupés selon les thèmes, puis le métathemata épistémologique de la séparation exclusive et de la séparation inclusive. Nous pouvons donc remarquer, de prime abord, que puisque les représentations des enseignants interrogés se situent, à l'égard de divers thèmes et dans divers contextes, à l'une ou l'autre des polarités, il ne semble pas y avoir d'opposition rigide constituant une barrière sémantique importante. En effet, les enseignants semblent déplacer leur point de vue entre la position de l'*autre* et la position du *moi*, ce qui indique la présence d'éléments discursifs dynamiques et donc, le maintien du dialogue, favorable à l'instabilité, donc au repositionnement. Par contre, si nous considérons le *themata* l'*autre/moi* sous l'angle de la séparation exclusive et de la séparation inclusive, nous pouvons affirmer qu'avec ce point de vue *méta*, les épistémologies exclusive et inclusive étant diamétralement opposées, la barrière sémantique de l'opposition rigide se dresse et fait obstacle au repositionnement des

représentations. Si nous nous concentrons sur l'objet de la DE^é, nous constatons que les canaux dialogiques sont maintenus dans les themata soulevés. Par contre, si nous posons un regard global (méta) sur le phénomène, nous remarquons la présence de cette barrière sémantique. L'objet de la DE^é est un des nombreux objets situés au cœur des représentations inhérentes aux ambivalences entre les paradigmes exclusif et inclusif, qui, à grande échelle, relèvent des fondements de notre système éducatif. Les enjeux vécus par les élèves doués ou DE découleraient donc, en partie, de ces perspectives rigidement opposées, situées plus largement à la base de notre système éducatif. Nous y reviendrons dans la seconde partie du chapitre.

La deuxième barrière sémantique qui peut émerger dans les tensions dialogiques entre les représentations et ses alternatives (ici entre les représentations exclusives et inclusives) est le transfert de sens connoté émotivement (Moscovici, 2015). Le fait de catégoriser un objet de façon sursimplifiée empêche le discours plus nuancé et inhibe le dialogue potentiel entre les deux pôles (Moscovici, 2015). Dans le cadre de notre analyse interprétative, cela implique tout d'abord, en toute logique, que ce frein au changement est présent puisque les représentations alternatives sont généralement stéréotypées et très peu nuancées.

En ce qui concerne la troisième barrière sémantique pouvant être présente dans les discours, elle regroupe tout ce qui concerne les représentations « interdites » ou connotées socialement négativement (Gillespie, 2015). En quelque sorte, elle implique de ne pas soulever la représentation opposée, sous peine de se retrouver en marge. Dans les représentations alternatives que nous avons identifiées chez les enseignants interrogés, l'objet de la DE^é était vu de façon stéréotypée. Puisque ces enseignants semblent se représenter les élèves DE de façon moins stéréotypée, c'est-à-dire en cohérence avec l'épistémologie inclusive, nous relevons une critique nette dans leur discours à propos des représentations attribuées à leurs collègues. En effet, après avoir mentionné une représentation stéréotypée attribuée à leurs collègues, ils s'en détachaient de façon claire et directe en ajoutant des commentaires tels que « mais moi je ne pense pas du tout comme ça » ou même « ça n'a aucun sens de penser comme ça ».

De plus, si on s'attarde à leurs fréquents changements de perspective, précédemment évoqués, notamment lorsque le contexte considéré relevait de la pratique ou de la réalité (pôles de la séparation exclusive), nous remarquons que la barrière sémantique se dresse à nouveau, mais cette fois, en discréditant le pôle de la séparation inclusive. Ce phénomène a pu être observé à plusieurs reprises et davantage lorsque le thème de la reconnaissance et de la réponse aux besoins des élèves DE était évoqué. Par exemple, les enseignants ont mentionné avec

désapprobation que leurs collègues ne reconnaissent aucunement les besoins des élèves DE et que ces derniers étaient la « dernière de leurs priorités », mais à d'autres moments de l'entretien, ils ont mentionné que la tâche des enseignants était beaucoup trop lourde et qu'il fallait prioriser les élèves qui avaient de « vraies » difficultés ou que le projet-pilote était une « récompense ». La barrière sémantique de la *pensée interdite* est donc présente, peu importe à qui on attribue les représentations alternatives.

Dans ces trois premières barrières sémantiques, le recours aux représentations alternatives concerne davantage la tension dialogique entre la séparation exclusive et inclusive, alors que la quatrième concerne davantage les représentations alternatives pour lesquelles la barrière se dresse à l'intérieur de l'objet même. En effet, comme le mentionne Gillespie (2008), la barrière sémantique qu'il nomme *la séparation*, consiste à catégoriser l'objet selon une bipolarité irréconciliable. Attribuer à l'autre ce type de représentation divisée en deux entités irréconciliables vise à nier l'existence même de l'objet. À plusieurs reprises, nous avons pu constater que les participants à notre entretien ont attribué à leurs collègues des représentations dans lesquelles la douance et les difficultés ne peuvent coexister. L'élève est soit *doué*, soit *en difficulté*, il ne peut être les deux simultanément. Pour ainsi dire, la DE^é n'existerait pas, alors nos représentations à l'égard de la douance et des difficultés seraient protégées de la remise en question et de l'instabilité. Ce constat converge avec ceux de Schultx (2011) et de Baum et al. (2006), soulevés dans la problématique, selon qui la croyance la plus répandue à l'égard de la DE^é est que les termes « douance » et « déficit » sont incompatibles et cette idée persistante entraîne de la résistance chez les enseignants à adhérer à des pratiques favorables à la réussite éducative des élèves concernés. Nous avançons même que la barrière sémantique de *la séparation*, telle que décrite par Gillespie (2008), semble fondamentale dans le maintien des représentations exclusives à l'égard de la DE^é. Nous y reviendrons également en deuxième section de chapitre.

La cinquième barrière sémantique, observable dans les représentations alternatives évoquées par Gillespie (2008), est celle de la *stigmatisation*, qui c'est-à-dire d'ostraciser l'objet et ceux qui en déstabilise la représentation. La stigmatisation survient surtout dans un contexte où l'individu sent son estime personnelle menacée; il aurait alors recours aux représentations alternatives (stigmatisant l'objet de la DE^é dans la présente étude) en dénonçant, critiquant ou même en dénigrant l'objet lui-même ou ceux qui adhèrent à la représentation déstabilisante (Gillespie, 2008). Ainsi, même si nous avons observé à quelques reprises la présence de ce type de barrière, nous ne pouvons pas affirmer qu'elle soit un frein majeur au repositionnement représentationnel dans l'angle de la séparation inclusive. En effet, les enseignants interrogés,

qu'ils se positionnent dans l'angle du sous-groupe ou de celui du groupe « général » n'ont pas eu de propos dénigrants à l'égard de la DE^é, bien que les conceptions apparaissent parfois comme étant stéréotypées. Mis à part quelques critiques vis-à-vis du système et des stéréotypes entretenus, il n'y a pas d'indices clairs de stigmatisation relevés dans leurs discours. La stigmatisation ne semble donc pas constituer un obstacle majeur à l'émergence de représentations ancrées dans la séparation inclusive.

Toujours selon Gillespie (2008), la sixième barrière sémantique dans le recours aux représentations alternatives qui risque de mettre un frein aux changements de perspective à l'égard d'un objet consiste à compromettre la crédibilité de l'autre. Cette barrière a été remarquée dans le discours des enseignants interrogés seulement à un seul moment et par un seul enseignant, alors qu'il était question d'évaluation psychométrique faite par un professionnel. Le professionnel était discrédité dans ce cas aux yeux de l'enseignant. En effet, l'enseignant a mentionné : « J'ai un élève qui était *supposément* DE selon le psychologue qui l'a évalué, mais moi je ne voyais vraiment pas sa douance, je me demande c'est qui ce psychologue parce que si cet élève a une douance et bien moi, j'en ai une méchante gang de doués dans mes classes ». Nous pouvons alors constater que la crédibilité du psychologue était remise en question afin de le discréditer. Cette barrière sémantique fournirait des excuses à l'individu qui la mobilise afin de lui permettre de disqualifier l'objet (Gillespie. 2008). Puisque ce thème ne faisait pas spécifiquement partie des questions prévues dans notre guide d'entretien, nous n'avons pas pu y référer antérieurement. En effet, lorsque les enseignants ont eu recours aux représentations alternatives pour attribuer des représentations à *l'autre*, ils parlaient de leurs collègues. C'est d'ailleurs ainsi que les questions les orientaient. Nous n'avons en effet pas posé de question concernant les représentations attribuables à d'autres groupes d'individus (les élèves, leurs parents, le personnel professionnel, etc.). Par contre, d'autres études démontrent que des parents doivent endosser le rôle « d'avocat » de leur enfant doué ou DE et « plaider » auprès des écoles afin que ces dernières répondent à leurs besoins particuliers (Duquette et al., 2011). Lors de leur implication dans les démarches auprès de l'école afin d'obtenir du soutien relatif à l'identification, à l'accès aux programmes et aux adaptations, les parents d'enfants doués mentionnent avoir vécu de l'opposition (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Turnbull et Turnbull, 1998), plus particulièrement pour les parents d'élèves DE (Kalayanpur et al., 2000; Lake et Billingsley, 2000). Ainsi, nous pouvons mettre l'hypothèse que si nous avions questionné davantage les enseignants à propos de leurs représentations concernant les parents des enfants doués ou DE, les

représentations alternatives leur étant attribuées auraient été sous-tendues par la barrière sémantique de la compromission de la crédibilité.

La toute dernière barrière sémantique dans le recours aux représentations alternatives est la mise entre guillemets ou entre parenthèses les propos attribués aux autres (Gillespie, 2008). Cette mise entre parenthèses, effectuée à un niveau textuel, suppose que la représentation de l'autre est « déconnectée » de la réalité, qu'elle est, en quelque sorte, « prétendue » ou « imaginaire ». Notons que nous ne pouvons interpréter le discours des enseignants sous l'angle de cette barrière sémantique puisque les signes non verbaux n'ont pas été notés lors des entretiens. Nous n'en tiendrons donc pas compte.

L'analyse transversale du themata l'autre/moi sous l'angle épistémologique du métathemata de la séparation exclusive nous a permis de constater que les représentations stéréotypées étaient davantage attribuées à *l'autre*. Nous avons également pu solliciter le concept des représentations alternatives afin de mieux comprendre les mécanismes cognitifs sous-jacents à ces attributions et ainsi, soulever les barrières sémantiques susceptibles de faire obstacle au repositionnement des représentations de l'ordre de la séparation exclusive. Chemin faisant, nous avons constaté que certaines des barrières s'étaient levées dans des contextes discursifs relevant des autres oppositions dialogiques interprétées plus en détails dans les sections suivantes.

L'opposition dialogique entre pratique/réalité et théorie/vision idéale. En plus des tensions relatives au themata l'autre/moi que nous venons de mettre en relief, nous avons relevé dans le discours que des contradictions étaient présentes quand les participants s'exprimaient à propos de leur conception de la douance en termes théoriques ou en termes pratiques ainsi qu'en termes opposant réalité et vision idéale. Les deux themata épistémologiques sont présentés successivement et l'interprétation intégrée qui en découle est approfondie par la suite.

Alors que le discours des enseignants interrogés concernait la théorie qu'ils avaient apprise à propos de l'objet, les connaissances acquises dans une vidéo ou lors d'une autre formation, les représentations semblent plutôt de l'ordre de la séparation inclusive. À l'inverse, la pensée stéréotypée prenait forme alors qu'ils racontaient des situations vécues avec leurs propres élèves, notamment dans le cadre du projet-pilote sur la douance dans leur école. Comme démontré dans la Figure 4 à la page suivante, la dynamique du discours des participants à l'étude s'organise autour des conditions pratiques et théoriques, créant un themata d'intérêt.

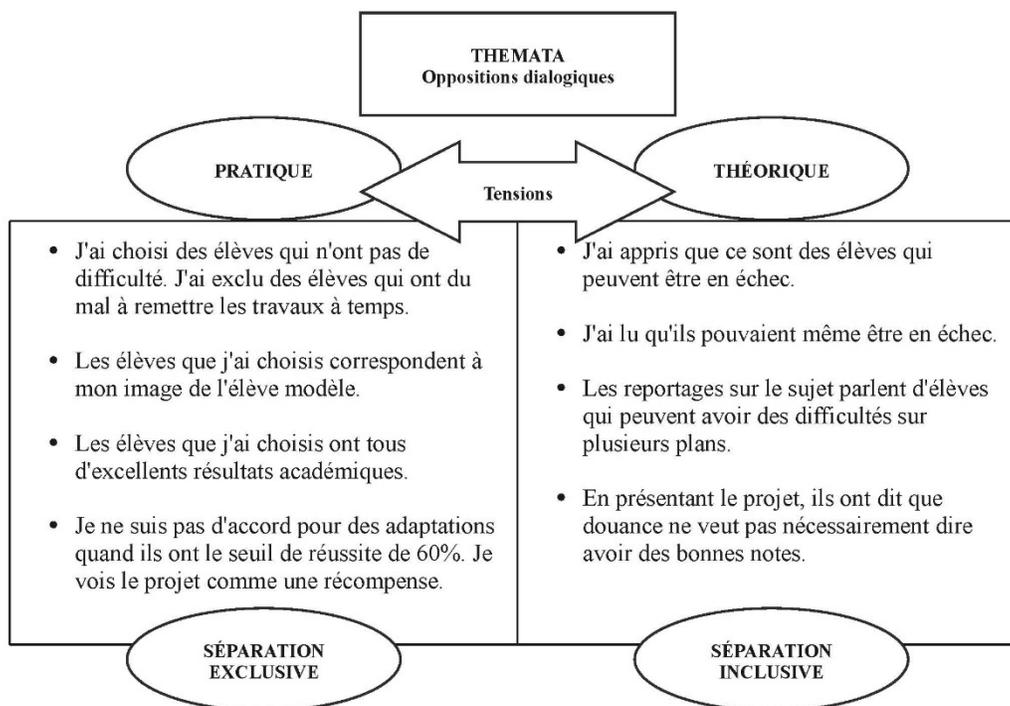


Figure 4
Le themata pratique/théorie

Comme démontré dans la Figure 4, des themata opposent l'épistémologie de la séparation exclusive et celle de la séparation inclusive dans les discours concernant la pratique et la théorie. Des conditions de formations des themata opposant les stéréotypes en tant que séparations exclusives ou inclusives semblent aussi comporter des éléments relatifs à vision idéale des enseignants lorsqu'elle est confrontée à la réalité. Ainsi, lorsque les participants à l'entretien ont nommé leurs croyances quant à la douance et à la DE^é en se basant sur leurs idéologies (ou du moins celles qui sont véhiculées), les RS étaient plutôt insérées dans des visions souples et inclusives, contrairement à ce qu'ils décrivent de la réalité quotidienne relativement à leur vécu scolaire concret. En effet, dans ce dernier cas, les représentations sont plutôt stéréotypées. Des exemples illustrent ce themata dans la Figure 5 qui suit.

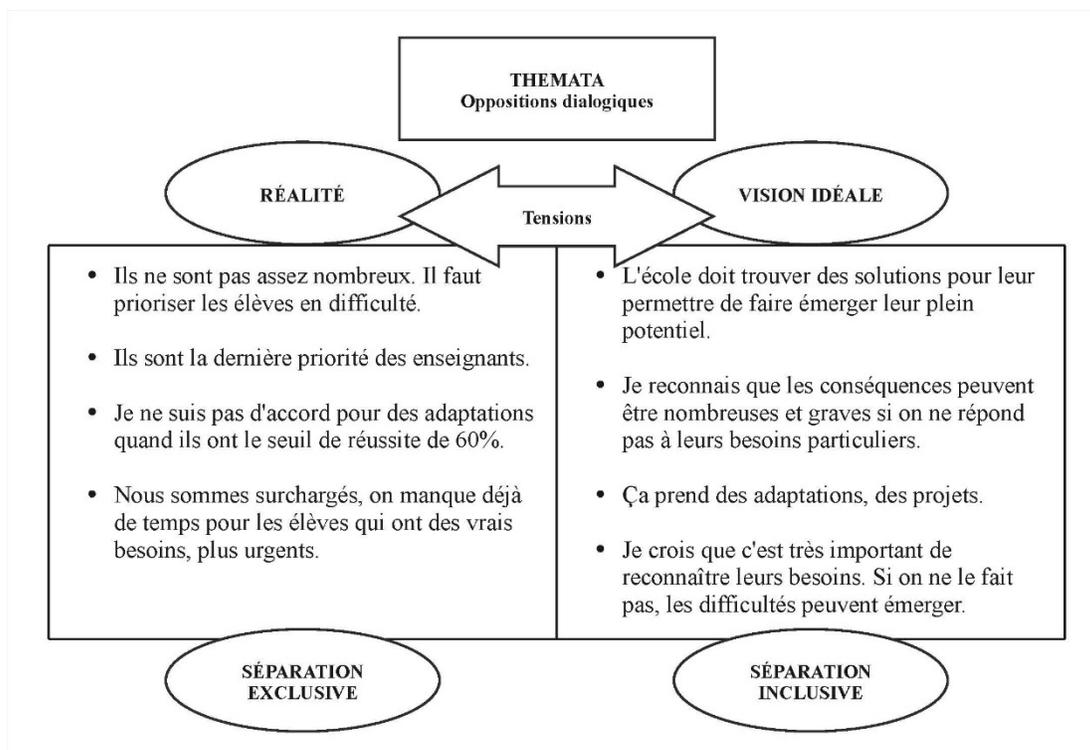


Figure 5
Le themata réalité/vision idéale

Au regard de ces observations, nous proposerons une analyse interprétative de ce themata opposant les termes *pratique/théorique* et réalité/vision idéale dans lesquelles se forment les séparations exclusives et inclusives relativement à la douance et à la DE^é.

Jodelet (1989) nous fournit des pistes d'interprétation qui nous semblent pertinentes à propos des tensions relevées dans les discours au cœur des themata dont il est question dans cette section. Premièrement, cette autrice (1989) soutient que le contenu des représentations est déterminé par la position sociale ou les fonctions remplies par le sujet, mais elle attire plus particulièrement l'attention sur le rapport idéologique à travers lequel les différents rôles sont vécus. Les normes institutionnelles et les modèles idéologiques sont donc des éléments inhérents à la formation des RS auxquels viennent s'ajouter des éléments référant à la condition sociale (relation au monde, contraintes spécifiques, pratiques valorisées, mode de vie) qui viennent également produire des effets sur la signification attribuée à un objet (Jodelet, 1989).

Ces notions viennent nous aider à comprendre la présence d'ambivalences et de contradictions, tant dans les processus dynamiques de formation des RS que dans leur contenu. Effectivement, à grande échelle, rappelons-le, les enseignants font partie d'un système éducatif porteur

d'idéologies inclusives (Gouvernement du Québec, 2017) qui se reflètent dans des normes institutionnelles. Ainsi, les systèmes représentationnels des enseignants qui ont participé à notre étude semblent en cohérence avec les idéologies inclusives portées par le système dans lequel ils s'intègrent. Cela expliquerait pourquoi, lorsqu'ils se positionnent *idéologiquement* ou *théoriquement*, le contenu de leurs représentations correspond au pôle que nous avons identifié en tant que séparation inclusive.

Par contre, ces représentations semblent créer une bipolarité avec les représentations qui relèvent du côté pratique ou de la réalité quotidienne des enseignants. Le contenu des représentations plus stéréotypées serait le fait du système représentationnel répondant aux contraintes spécifiques imposées, c'est-à-dire aux conditions sociales, comme l'explique Jodelet (1989). D'une part, convenons qu'il existe un consensus quant à l'existence de problèmes importants dans le système éducatif actuel (manque de personnel qualifié, lourdeur de la tâche d'enseignants, manque de ressources matérielles, financières et professionnelles, etc.). D'autre part, lors des entretiens que nous avons menés, les enseignants ont tous fait part de la lourdeur de la tâche et du manque de ressources pour les soutenir dans leur mission éducative. Ces conditions viendraient donc teinter les RS stéréotypées des enseignants envers la DE^é qui seraient construites en fonction des contraintes de la réalité ou de la pratique.

L'opposition dialogique entre rôle enseignant et rôle proche. En étant attentif aux contextes d'émergence des RS sous l'angle du themata séparation exclusive/séparation inclusive, nous avons remarqué des tensions dans le discours en termes de positions adoptées lors de l'expression des croyances à l'égard de la douance et de la DE^é. En effet, les participants avaient un discours dont les dynamiques opposaient certains éléments selon leur rôle que nous appellerons *proche* (dans un souci de confidentialité) ou leur rôle professionnel. Notons, à cet égard, que nous avons utilisé le mot proche alors qu'il peut s'agir de la personne elle-même, d'un de ses enfants, d'un membre de sa fratrie ou d'un autre membre de sa famille. De plus, toujours par souci de confidentialité, nous avons modifié des temps de verbe afin de conserver un flou quant à l'âge des personnes concernées ainsi qu'à leur période de fréquentation scolaire.

Néanmoins, nous constatons, comme illustré dans la Figure 6 à la page suivante, que les relations avec un proche doué ou DE semblent favorables à la formation de RS moins stéréotypées et que la perspective adoptée dans le rôle d'enseignant est généralement associée à des représentations plus stéréotypées.

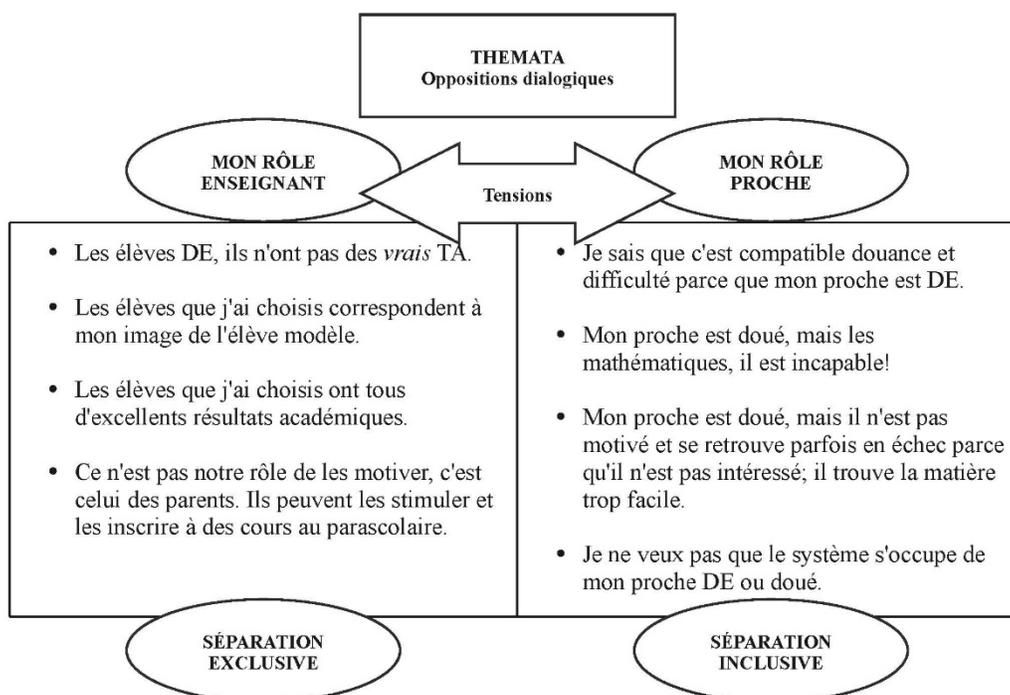


Figure 6
Le themata rôle enseignant/rôle proche

Comme pour les autres themata qui émergent des processus de formation des représentations stéréotypées ou plus souples et dynamiques, nous tenterons d'explorer plus en profondeur et d'expliquer les processus dialogiques qui sous-tendent cette logique dans le chapitre 5.

Tout d'abord, rappelons que les représentations en termes de séparations exclusive ou inclusive se sont manifestées différemment relativement à la position adoptée par le participant à l'étude. En effet, lorsque les participants exprimaient leur rapport à l'objet sous l'angle de leur rôle d'enseignant, leurs représentations étaient plus stéréotypées que lorsqu'ils se positionnaient en tant que proches. Nous avons identifié des représentations stéréotypées, par exemple lorsque le discours démontrait l'idée que les élèves DE n'ont pas de *vrais* TA. Dans cet exemple le participant adopte la position de l'enseignant, il est donc dans un système de pensées et sa posture est professionnelle. À l'inverse, nous avons relevé que dans le rôle de proche, les représentations se situaient plutôt dans le pôle de la séparation inclusive, comme lorsque le participant a mentionné croire en la comptabilité des termes douance et difficulté puisque son proche était DE.

D'une part, Moscovici (1976), considère que le fait d'appartenir à un groupe social entraîne chez ses membres un certain besoin de validation. En tant que proche, les structures

représentationnelles des participants à notre recherche seraient non stéréotypées, mais afin de pouvoir appartenir au groupe, dans ce cas-ci le corps enseignant, elles entrent en tension avec les représentations stéréotypées du groupe. Ainsi, elles ont recours à des formules généralement acceptées par le groupe, quitte à faire des compromis. Cependant, cette interprétation ne semble pas, à elle seule, suffire à comprendre l'ensemble des conditions d'émergence du *themata* rôle enseignant/rôle proche.

En effet, selon le positionnement situationnel, les représentations peuvent présenter des dichotomies en fonction du principe de focalisation (Moscovici, 1976). L'angle sur lequel est appuyée la formation de la représentation dépend du point d'intérêt et entraîne la sélection d'éléments en fonction du rôle à partir duquel les sujets jaugent l'objet. L'attention est portée sur certains aspects selon le degré d'implication et de proximité par rapport à l'objet (Moscovici, 1976). Dans cette logique, le schème de pensées *rôle enseignant* présente des représentations stéréotypées alors que le système rôle proche adopte des représentations non stéréotypées. En effet, on peut affirmer que la distance par rapport à l'objet est moindre pour un sujet qui a un lien étroit avec l'objet, comme c'est le cas pour les participants à l'étude dont un membre de la famille ou eux-mêmes sont directement concernés par la douance ou la DE^é. Selon le rôle, comme l'explique Moscovici (1976), l'objet est envisagé différemment, de façon découpée, en intégrant dans les représentations les éléments qui sont notamment considérés valides par l'environnement social impliqué :

[...] la focalisation des sujets autour d'intérêts et de relations sélectives. Chaque individu ou groupe accorde une attention particulière à certains aspects de l'environnement social, une attention moindre à d'autres. La distance, le degré d'implication par rapport à un objet, varient. [...] L'effort essentiel du sujet n'est pas de comprendre cette théorie dans le cadre qui lui est propre, mais de découper, de mettre en relief des perspectives qui sont conformes à ses préoccupations. Les prolongements affectifs et symboliques marquent le contenu et l'ordre des raisonnements. (p.362)

En somme, les représentations soulevées dans les discours des enseignants en tant que proches semblent plus favorables à un contenu correspondant à la séparation inclusive, mais des tensions ressortent entre ce positionnement et celui plus stéréotypé qui semble contenu dans le groupe social *rôle enseignant*.

D'autre part, nous pouvons aussi penser à l'influence de l'aspect affectif sur la formation des RS. En effet, selon Bouriche (2014), une composante affective semble déterminante dans la

signification attribuée à l'objet. Afin de soutenir cette logique, rappelons-nous d'abord très brièvement le concept de l'approche structurale (Abric, 1987) préalablement effleuré : selon cette approche, les RS sont formées d'un noyau central stable autour duquel se greffent des éléments périphériques plus changeants. Or, selon Abric (1994), les modulations personnelles des éléments du noyau central d'une RS se situent dans le système périphérique, ce qui génère ce qu'il appelle des « représentations sociales individualisées » (p.28). De plus, Bouriche (2014) explique que les RS se caractérisent par une stabilité dans le temps alors que les émotions sont des expériences individuelles brèves. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que, dans le contexte de notre étude, la charge affective à l'égard de la DE^é associée au *rôle proche* -et générant des représentations de l'ordre de la séparation inclusive- se situerait dans la structure périphérique des RS et viendrait s'opposer au cadre de référence du groupe social -générant des représentations de l'ordre de la séparation exclusive- inséré dans le système de noyau central. Donc, malgré les fluctuations dans les RS des enseignants par rapport à l'objet à l'étude, les éléments présents dans le noyau central – les stéréotypes- conserveraient leur stabilité.

Nous avons donc relevé que la présence de représentations stéréotypées était davantage accentuée lorsque l'objet était abordé du point de vue du *rôle enseignant*, alors que les représentations plus ouvertes (inclusives) sont associées au *rôle proche*. De plus, nous pouvons avancer que le positionnement dans un *rôle proche*, étant plus connoté affectivement, serait favorable à la déconstruction des représentations stéréotypées (exclusives). Nous y reviendrons en fin de chapitre.

Les quatre themata épistémologiques que nous venons de relever et d'interpréter sous l'angle des séparations exclusives et inclusives vont nous permettre, dans un second temps, d'approfondir l'analyse interprétative reliant les éléments discursifs appartenant à la polarité de la séparation exclusive qui semblent favoriser le maintien des enjeux relatifs à l'éducation des élèves DE, tels qu'explicités dans la problématique ou, au contraire, les éléments qui sont de l'ordre de la séparation inclusive, susceptible de catalyser les changements souhaitables afin de favoriser la réussite éducative de cette population d'élèves. Nous aborderons donc, dans les sections suivantes, la nature des ambivalences présentes dans les représentations des enseignants envers la DE^é ainsi que les vecteurs de maintien ou de changement de ces représentations. Puis, nous proposerons quelques pistes concrètes dégagées de ces constats.

5.2 De la séparation exclusive à la séparation inclusive

Avant d'interpréter plus en profondeur les résultats obtenus dans l'analyse du discours des enseignants interrogés en termes de conditions de maintien de la séparation exclusive ou d'émergence de la séparation inclusive, nous considérons primordial de les resituer contextuellement dans l'optique privilégiée, tant dans les bases théoriques sollicitées que dans les choix méthodologiques mobilisés. Nous présenterons donc l'angle sous lequel il est nécessaire d'orienter la compréhension des résultats de l'étude en prenant d'abord acte d'une limite qui aurait pu ressortir de l'analyse. Nous expliquerons les raisons appuyant la pertinence des résultats dans la perspective mobilisée dans le cadre de cette recherche.

Rappelons d'abord que dans l'analyse du discours, nous avons pu relever la présence de nombreuses ambivalences dans les RS des enseignants. En effet, les RS, stéréotypées ou non, qui ont été mises en relief, ne forment pas un tout homogène et statique. Les enseignants, comme il a été démontré et expliqué antérieurement, ont exprimé des idées divergentes, souvent opposées, à propos de l'objet à l'étude. Ces tensions entre deux pôles ont été regroupées selon différentes logiques ou conditions d'émergence sous forme de *themata* épistémologiques. Avant de plonger au cœur de ces oppositions entre séparation exclusive et séparation inclusive en les reliant à divers éléments de la problématique, il nous apparaît important de réitérer l'angle théorique et méthodologique soutenant notre analyse interprétative.

Les ambivalences et la dualité démontrées dans les discours des enseignants rendent les réponses à la question de recherche multiples et dynamiques. De prime abord, ces ambivalences peuvent s'expliquer, comme mentionné précédemment dans le cas du *themata* épistémologique moi/l'autre, par le recours aux représentations alternatives. Ces représentations alternatives (attribuées à l'autre) pourraient nous éclairer sur une éventuelle zone masquée dans l'étude des RS, comme l'expliquent Flament et al. (2006). En effet, les participants à l'étude pourraient masquer certaines de leurs représentations à cause de l'impression de transgression aux normes, dans ce cas-ci, les normes présentes dans leur milieu de travail. Ainsi, les représentations qu'ils attribuent aux autres pourraient en réalité être leurs propres représentations. Ces attributions à autrui et les zones masquées seraient parfois attribuables au phénomène de la désirabilité sociale. Ainsi, les participants, dans le désir de bien paraître et de projeter un discours socialement acceptable, auraient tendance à ne pas toujours de façon sincère aux questions (Chung et Monroe, 2003).

Par exemple, dans le contexte de cette étude, la présence de représentations contradictoires entre les séparations exclusives et inclusives en termes de *moi/l'autre* pourrait également être interprétée selon la présence possible d'une éventuelle zone masquée dans les structures des représentations. Puisque des effets de masquage/démasquage ont été démontrés par Flament et al. (2006) dans la formation de représentations sociales concernant un objet normativement sensible et que la DE^e correspond à cette description, nous pouvons demeurer prudents dans l'émission de conclusions. Dans le présent cas, la partie masquée de la représentation serait une zone comprenant un enjeu normatif. En situation dialogique, les sujets (ici les participants aux entretiens) effectueraient une sélection des éléments qu'ils considèrent *exprimables* éthiquement et normativement en fonction du contexte communicationnel (Flament et al., 2006). Selon cette logique, les participants à notre étude sont susceptibles d'avoir autocensuré certaines facettes de leurs représentations, notamment les idées stéréotypées et de n'avoir divulgué que ce qu'ils considèrent comme étant la bonne réponse. Plus les situations d'interaction seraient personnelles, plus cet effet de masquage/démasquage serait prononcé (Flament et al., 2006).

Puisque le contexte d'entretien individuel avec la chercheuse est un contexte d'interaction personnel, cet effet de masquage pourrait expliquer, du moins en partie, l'émergence de RS à connotation plutôt positive, s'inscrivant dans une perspective de séparation inclusive.

L'enjeu normatif peut aussi avoir contribué à cet effet. Premièrement, les politiques éducatives et d'adaptation scolaire, dans notre contexte social et culturel, prônent des valeurs d'inclusion et de promotion de la diversité ainsi que des pratiques inclusives de différenciation, notamment concernant les élèves en difficulté et les élèves doués ou DE (Gouvernement du Québec, 2017, 2020). Les idées stéréotypées rattachées à la séparation exclusive ne sont pas valorisées contrairement aux idées correspondant à la séparation inclusive. De plus, en masquant ses préjugés négatifs à l'égard d'un objet, le participant à l'étude peut vouloir éviter le jugement de l'étudiante-chercheuse sur leurs perceptions fermées.

Considérant que ce phénomène est susceptible d'induire des biais dans les études qui pourraient compromettre la validité des résultats ou du moins, constituer une limite dont les chercheurs doivent tenir compte (Wasylikiw, 2007), nous pourrions soulever la question de la validité des résultats dans le cas qui nous concerne puisque les discours des participants sont empreints d'ambivalences pouvant notamment être expliquées par le biais de désirabilité sociale. Autrement dit, les représentations alternatives pourraient être considérées comme les véritables représentations des participants qui auraient répondu aux questions dans le désir (conscient ou

non) de bien paraître aux yeux de l'étudiante-chercheuse ou de la société en général. Selon ce concept de désirabilité sociale, ils auraient également pu répondre positivement ou négativement à des questions, en accord avec les idéologies véhiculées dans le groupe auquel ils appartiennent. Sous cet angle, le biais de désirabilité sociale pourrait donc constituer une limite à cette étude, mais nous ferons à présent la démonstration que tel n'en est pas le cas.

En effet, en cohérence avec notre posture de recherche coconstructiviste campée dans la méthodologie ainsi qu'en accord avec les fondements dynamiques de la TRS que nous avons mis de l'avant dans notre cadre théorique, notre interprétation nous oriente vers une autre perspective d'interprétation, sur laquelle nous élaborerons brièvement.

De surcroît, bien que les contradictions présentes dans le discours des participants puissent paraître, de prime abord, comme le fruit d'une pensée incohérente, Marková et al. (2004) mentionnent plutôt que la formation des RS comprend une grande diversité de modes de pensées qui peuvent même être opposés. Ce phénomène, appelé la polyphasie cognitive, réfère à la coexistence dynamique de plusieurs systèmes cognitifs, permettant différentes façons d'aborder son rapport au monde -à l'objet- en fonction du contexte et de l'angle de production (Marková et al., 2004). Ces différentes façons de penser peuvent cohabiter dans un même groupe ou chez un même individu (Marková et al., 2004). Comme ces derniers l'expliquent, la formation de RS mobilise implicitement des processus dialogiques ancrés dans la présence de tensions et de conflits constants entre les différentes structures de pensées

[...] et la polyphasie est un attribut de la dialogicité. La dialogicité n'est donc pas la capacité d'exprimer simultanément différentes pensées et fonctions discursives. Au contraire, elle est une bataille visant tant à la domination dans le discours qu'à l'établissement d'une intersubjectivité, par ses différents modes de pensée et de parler. (p.235)

De plus, les modes de pensée ne s'articulent pas de façon isolée, mais en interactions dynamiques dont l'analyse ne peut se limiter à un simple listage additif (Marková et al., 2004). Dans le contexte de notre recherche, cela se traduit par la nécessité de ne pas conclure à des RS homogènes et statiques au sujet de la DE^é au sein du corps enseignant. Il importe de tenir compte de la multiplicité des représentations en termes de conditions de formation, mais en considérant toujours les oppositions thématiques en tant que structures processuelles qui interagissent et créent des ambivalences et de représentations changeantes.

Comme démontré à travers les themata relevés dans le discours des enseignants participants, des mises en tensions entre les pôles exclusif et inclusif des représentations font ressortir des ambivalences. Ces ambivalences seraient donc expliquées par le phénomène de la polyphasie cognitive que nous venons de décrire brièvement plutôt que par un biais de désirabilité sociale.

Mentionnons d'emblée que cette interprétation approfondie des résultats se situe également en cohérence avec l'épistémologie coconstructiviste à laquelle nous avons référé préalablement et qui a guidé l'ensemble du processus de recherche de notre étude. À cet effet, avant de poursuivre la discussion sur les indices de maintien ou de changements des enjeux quant à l'éducation des élèves DE, rappelons le principe sous-jacent à cette interprétation en appuyant la posture privilégiée par Dany (2016) quant à l'analyse du contenu des RS :

Les faits textuels (ou de communication) auxquels nous sommes confrontés dans notre entreprise d'analyse du contenu des représentations sociales ne deviennent pertinents que par leur sélection et leur interprétation. Il s'agit à proprement parler d'une construction sociale de la réalité à laquelle se livre le chercheur dans sa confrontation aux données. À strictement parler, il n'y a pas de choses telles que des faits purs et simples. Tous les faits sont d'emblée sélectionnés dans un contexte universel par les activités de notre esprit. Ils sont donc toujours des faits interprétés [...] considérés dans leur organisation particulière. (p.31)

Dans cette optique, le travail d'interprétation de l'étudiante-chercheure, puisqu'engagée dans l'analyse des processus de formation des RS, consiste donc à articuler les résultats de l'analyse à des propositions théoriques cohérentes. Ainsi, Dany (2016) prémunit les chercheurs contre ce qu'il appelle l'excès d'objectivation, qui circonscrit l'étude des RS en dehors de ses conditions de production et contre l'excès d'ancrage, favorisant l'attribution de représentations homogènes.

L'interprétation des conditions d'émergence de ces différents modes de pensée est susceptible de venir soutenir les transformations des représentations à condition d'accepter de fournir une réponse multiple à la question de recherche. Effectivement, les RS des enseignants à l'égard de la DE^é sont hétérogènes. Nous maintiendrons donc cet angle dialogique impliquant la polyphasie cognitive pour poursuivre notre interprétation des résultats en considérant les systèmes opposés, mais interdépendants inhérents aux RS et éviter d'éventuelles généralisations, comme le soutiennent Flament et al. (2006) :

D'où l'interrogation : où est la *vraie* représentation? Ainsi posée, cette question n'est sans doute pas la bonne... La représentation se trouve dans la totalité du corpus discursif que l'on aimerait recueillir -en sachant que le recueil n'est jamais exhaustif. (p.29)

La réponse à la question de recherche est donc hétérogène et intègre les regards multiples des différents modes de pensée opérants dans des systèmes interactionnels. Non seulement le phénomène de la polyphasie cognitive nous semble expliquer la présence des nombreuses tensions dialogiques relevées dans les discours des enseignants à l'égard de la DE^é, mais il apparaît pertinent pour appuyer l'interprétation cohérente des résultats en regard de la question et des objectifs de recherche que nous avons entamée en début de chapitre et que nous allons maintenant approfondir davantage.

Rappelons également que les représentations construites socialement ont une portée prescriptive et justificatrice des attitudes et des pratiques, notamment auprès des élèves DE, c'est pourquoi la mise en lumière de ces représentations peuvent nous donner des indices expliquant les enjeux vécus pas ces élèves, mais également d'autres indices relatifs aux conditions qui semblent favorables aux changements de représentations, donc, des attitudes et des pratiques.

L'analyse interprétative des themata épistémologiques nous aura permis de considérer des conditions dans lesquelles le pôle de la séparation exclusive est maintenu ainsi que des contextes qui semblent favorables à l'émergence de représentations appartenant au pôle de la séparation inclusive. L'étude de ces themata épistémologiques s'inscrit donc dans le sillage du métathemata de la séparation exclusive et de la séparation inclusive dont la sollicitation à l'égard de l'interprétation des résultats nous semble prometteuse, tant dans la profondeur de sa portée explicative qu'en considération des changements de perspective qu'elle permet.

Ces constatations à l'égard des tensions entre les épistémologies exclusive ou inclusive quant aux élèves DE sont soutenues par des études se penchant sur les ces paradigmes à l'échelle du système scolaire (Fortier et al., 2018). En effet, pour ces chercheurs, l'intégration scolaire correspond à la vision biomédicale dont les écoles restent largement imprégnées, notamment au Québec (Lavoie et Tomazet, 2013). Notre étude vient confirmer d'abord confirmer cette omniprésence du paradigme biomédical observée dans l'appréhension de l'objet de la DE^é, qui s'apparente à la séparation exclusive en termes de catégorisation normative et de vision statique. Les croyances associées au paradigme biomédical de l'éducation sont associées à un faible engagement des enseignants auprès des élèves à besoins particuliers (Fortier et al., 2018), ce qui ressort également de l'analyse du discours des enseignants que nous avons interrogés à propos de la DE^é, confirmant la négligence ou le rejet du concept de DE^é soulevé par Lovett et Sparks (2011). Afin de permettre le passage du paradigme de l'intégration scolaire, qui sous-tend la perspective biomédicale, au paradigme inclusif, favorables à la réussite éducative de tous,

Fortier et al. (2018) mentionnent l'importance de trois éléments centraux : l'abandon de la conception biomédicale au profit d'une approche holistique de type transactionnelle, la mise en place de pratiques communautaires et l'engagement des communautés de pratiques dans un processus réflexif. Ces constats nous permettent donc de soutenir l'interprétation des themata épistémologiques en nous appuyant sur les repères inhérents aux systèmes représentationnels afin de guider leur transformation, comme démontré par Fortier et al. (2018).

Ainsi, les prochaines sections présenteront les éléments soulevés dans l'analyse des themata épistémologiques favorisant soit le maintien des représentations stéréotypées (séparation exclusive) ou l'émergence des représentations plus ouvertes (séparation inclusive).

5.2.1 Le maintien des représentations sous l'angle de la séparation exclusive

D'emblée, rappelons que les RS ont une portée prescriptive des attitudes et des comportements (Gaymard, 2021) et que, comme explicité antérieurement, l'analyse des themata épistémologiques peut nous fournir certaines pistes quant aux conditions de maintien des représentations dans des conceptions stéréotypées qui semblent influencer les pratiques de séparation exclusives donc, la conservation des enjeux relatifs à la réussite éducative des élèves DE.

De plus, les RS référant à la séparation exclusive auraient une fonction de légitimation. En effet, nous avons déjà soulevé que les RS ont un rôle d'orientation des pratiques, mais rappelons qu'elles ont aussi un rôle de justification des comportements, des prises de position et des pratiques (Gaymard. 2021). Les RS des enseignants qui se veulent plus stéréotypées peuvent donc aussi émerger dans le but inconscient de légitimer le fait de ne pas reconnaître ni de répondre aux besoins des élèves DE.

Dans les quatre themata épistémologiques précédemment explicités, nous pouvons donc affirmer que quatre contextes semblent constitutifs du pôle de la séparation exclusive : *l'autre, pratique, réalité et rôle enseignant*.

Prenons d'abord le pôle de la séparation exclusive constituée des représentations que les enseignants attribuent à l'autre, en l'occurrence, ses collègues. Comme nous l'avons soulevé précédemment, selon Gillespie (2008), les représentations alternatives (attribuées à l'autre) ont le potentiel de renforcer les stéréotypes en procurant une sorte d'immunité contre la transformation. Dans le contexte de notre recherche, cela impliquerait que les enseignants utilisent des représentations alternatives pour renforcer leurs propres représentations statiques.

Autrement dit, cette représentation alternative rigide leur procurerait des arguments pour discréditer leur représentation située dans le pôle de la séparation inclusive et selon la logique prescriptive des RS, seraient porteuses de pratiques défavorables à la réponse des besoins des élèves DE.

Dans le pôle des représentations à caractère de séparation exclusive, nous retrouvons également des polarités stéréotypées dans le contexte où les enseignants participants parlent en termes pratiques et réalistes. En effet, à maintes reprises, le contenu de leur discours se campait dans la séparation exclusive lorsqu'il était question des élèves qu'ils ont choisis pour participer au projet, de leur vécu en classe avec des élèves doués ou DE ou encore de la réalité de la lourdeur de leur tâche d'enseignant qui pose obstacle à la réponse des besoins éducatifs de cette population d'élèves. Les conditions de travail (réalité) et le manque de transfert cohérent entre la théorie et la pratique semblent donc contribuer au maintien des enjeux relatifs à la réponse adéquate aux besoins particuliers des élèves DE. Rappelons que ce phénomène peut s'expliquer, entre autres, par les contraintes sociales et institutionnelles imposées (Jodelet, 1989), tel qu'expliqué plus en détail antérieurement.

Le quatrième pôle du métathemata de la séparation exclusive et inclusive qui semble porteur d'idées stéréotypées statiques est celui du *rôle enseignant*, en opposition au pôle *rôle proche*. En effet, les participants à l'entretien semi-dirigé ont généralement émis des idées plus stéréotypées dans des contextes où ils prenaient position en tant qu'enseignants, comparativement à la position du rôle proche adoptée à certaines occasions. Comme nous l'avons aussi précisé antérieurement, les discours à connotation exclusive relatifs rattachés au rôle d'enseignant sont susceptibles d'émerger dans le contexte où les enseignants maintiennent une certaine distance émotionnelle avec leurs élèves. Cela renvoie à Moscovici (1976), comme nous l'avons préalablement soulevé, qui avance que plus la distance relative à l'objet est grande, plus les individus se sentent concernés par les enjeux y étant rattachés. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que pour des enseignants du secondaire dont le nombre d'élèves est très important, une distance considérable est conséquente. Cette distance engendrerait donc un positionnement plus détaché et la focalisation serait ainsi axée sur des éléments généralement stéréotypés.

Le recours à la TRS nous permet donc de répondre partiellement au deuxième objectif spécifique de l'étude¹³ au regard des structures des représentations situées dans le pôle exclusif du métathemata, séparations exclusive ou inclusive. En effet, nous avons pu constater que les représentations stéréotypées sont généralement ancrées dans des contextes statiques (rigides) sollicitant les représentations alternatives (l'autre), la pratique concrète, la réalité inhérente aux contraintes sociales ainsi que le positionnement dans le rôle de l'enseignant.

Comme nous allons le démontrer ci-dessous, ces particularités contextuelles, en plus de favoriser le maintien des stéréotypes envers les élèves DE soulevés par de nombreuses études antérieures et confirmées dans le chapitre 4 de la présente recherche, expliquent en quoi elles contribuent à accentuer le phénomène de l'effet de masquage, à maintenir les enjeux relatifs à l'identification des élèves DE et à potentiellement amplifier les dichotomies dans le fondement même de leur identité.

L'accentuation de l'effet de masquage. Tout d'abord, prenons appui sur le concept de l'effet de masquage de la DE^é, tel que décrit dans la problématique, pour poser un regard sur les résultats de notre recherche. Rappelons brièvement que dans le phénomène de la DE^é, l'effet de masquage pose un problème à l'identification puisqu'une de ses dimensions constitutives (la douance ou la difficulté) est rendue invisible ou encore, on ne reconnaît aucune des deux (Massé et al., 2021).

En premier lieu, nous avons pu constater la présence de cet effet de masquage de façon directe lors des entretiens que nous avons menés. Les enseignants ont en effet mentionné, par exemple, ne pas *voir* la douance d'un élève ou ne *voir* que son TDAH. D'autres encore nous ont confié avoir été informés de la DE^é d'un élève dont on ne reconnaissait ni la douance parce que les « réalisations ne semblaient pas sortir du lot », ni la difficulté puisque « s'il éprouvait des difficultés, je le verrais ». Dans ce cas, ce sont les deux pôles de la DE^é qui sont masqués. Nous avons donc pu constater la présence de l'effet de masquage.

De plus, comme la présence de plusieurs stéréotypes a également été relevée et qu'ils concernent parfois la douance, parfois le DE^é ou encore, à d'autres égards, les élèves en difficulté, nous comprenons que l'objet de la recherche est soumis à de multiples couches de stéréotypes. Le

¹³ Expliquer les dynamiques représentationnelles en identifiant et en décrivant la structure des RS par le biais de themata. Cet objectif a également une portée explicative quant aux conditions de maintien ou de changement des RS.

stéréotype, comme nous l'avons expliqué antérieurement, correspond à une simplification à outrance des différents éléments d'un concept et sa compréhension s'en retrouve altérée. Dans une logique de familiarisation de l'objet, les processus représentationnels vont s'appuyer sur une catégorie déjà connue pour rendre familier l'inconnu. Nous pouvons donc émettre le constat que pour rendre familier le phénomène de la DE^é, les enseignants se sont d'abord appuyés sur celui de la douance et de façon simultanée ou non, sur celui des élèves en difficulté. Or, puisque la connaissance de l'objet *douance* semble également représentée de façon partielle et incomplète (persistance de stéréotypes), l'essence du phénomène de la DE^é est dénaturée une première fois. Des stéréotypes concernant les élèves en difficulté sont également présents dans les représentations des participants à l'étude. En ayant recours à cette catégorie « connue », les enseignants dénaturent donc une deuxième fois le phénomène nouveau de la DE^é. Nous sommes à même de constater que la dualité constitutive identitaire des élèves DE est mise en invisibilité dans la formation de RS stéréotypées.

La mobilisation de la TRS peut également expliquer la mise en invisibilité d'un objet de représentation par son effet de masquage implicite tel que décrit par Moscovici (1976) :

En résumé, le passage de la théorie scientifique à sa représentation sociale se fait par une conversion topographique de l'organisation des éléments et par un déplacement de significations. Le heurt avec des valeurs établies appelle une élimination du principe fondamental et une transformation de la structure conceptuelle en un ensemble de relations autonomes, tandis que la représentation en tant que totalité se charge d'une signification afférente au principe éliminé. Le noyau devient ombre, mais une ombre tenace, unifiante. (p.225).

Ainsi, nous avançons qu'en ce qui concerne les élèves DE, l'effet de masquage est multiple puisqu'ils sont rendus invisibles tant par leur fonctionnement compensatoire plus ou moins sollicité que par la superposition de stéréotypes. De plus, le fondement même des mécanismes de construction sociale d'un objet accentue l'effet de masquage en ce qui concerne le phénomène de la DE^é.

Les conditions de formation des RS qui émergent lorsque les enseignants interrogés sont ancrés dans les pôles de la séparation exclusive *l'autre, pratique, réalité et rôle enseignant* semblent donc contribuer à l'accentuation de l'effet de masquage. Les stéréotypes (séparation exclusive) que nous avons relevés dans ces conditions de formation des RS constituent donc par la même occasion une entrave à l'identification des élèves DE et indirectement à la réponse à leurs besoins

particuliers. Nous nous pencherons maintenant plus en détail sur cette conséquence face aux enjeux relatifs à l'identification des élèves DE.

Le maintien des enjeux d'identification de la double exceptionnalité. Le phénomène de l'accentuation de l'effet de masquage que nous venons d'expliquer contribue à son tour à maintenir les enjeux relatifs à l'identification des élèves en plus des stéréotypes que nous avons soulevés à l'égard de la DE^é dans cette étude. En effet, dans le contexte où le discours des enseignants est campé dans la polarité dialogique de la séparation exclusive, les stéréotypes de la douance globale et de la performance académique sont présents à maintes reprises. Par exemple, quand les enseignants, parlant de ce que pensent leurs collègues (l'autre) au sujet de l'objet (DE), il s'avère que les représentations sont stéréotypées : élèves modèles à qui tout réussit et qui réussissent tout. Il en est de même pour le choix des élèves pour la participation au projet-pilote alors que la réussite scolaire (les notes) était généralement au cœur des caractéristiques essentielles pour orienter la sélection.

De nombreux autres exemples pourraient être tirés des themata épistémologiques, mais l'essentiel à retenir à l'égard du maintien des enjeux de l'identification de la DE^é est la tendance à attribuer à des élèves des caractéristiques en regard d'une perspective diagnostique ou de catégories opposées sur une échelle normative. L'élève n'est pas alors considéré de façon holistique et les deux polarités constitutives de sa DE^é ne peuvent cohabiter. Ainsi, les représentations quant aux caractéristiques des élèves DE qui sont de l'ordre de la séparation exclusive dans les quatre contextes maintenant les stéréotypes ont la posture de conditions *sine qua none* à l'attribution d'une ou l'autre des polarités. Si un élève ne possède pas une de ces caractéristiques par exemple, il se voit exclu de la catégorie *doué* ou de la catégorie *en difficulté*.

Dans les contextes de maintien des stéréotypes, les caractéristiques attribuées aux élèves doués ou celles attribuées aux élèves en difficulté quant aux différentes sphères de leur développement global constituent des freins à l'identification, lorsque considérés dans des catégories hermétiques. Par exemple, un enseignant, parlant d'un élève DE, ne croyait pas qu'il pouvait être doué parce qu'il n'aime pas lire. Ainsi, les caractéristiques cognitives, socioaffectives, comportementales ou même de personnalités ou d'intérêt généralement attribuées aux élèves doués ou en difficulté deviennent des conditions pour appartenir aux catégories normativement opposées.

Ces mécanismes de formation des représentations à l'égard des élèves DE se situent dans une perspective de la norme et correspondent à la séparation exclusive; ils nous apparaissent donc

importants dans le maintien des enjeux relatifs à l'identification de la DE^é. Alors que nous avons relevé quatre conditions de maintien des représentations stéréotypées et les mécanismes qui les sous-tendent, nous croyons opportun de rappeler que de nombreuses études (Brody et Mills, 1997; Foley-Nicpon et al, 2011; Van Viersen et al., 2016) établissent l'importance de reconnaître les élèves DE. À cet égard, Stankovska et Rusi (2014) ont démontré que l'identification aide à prévenir les difficultés socioaffectives et qu'il est crucial d'identifier la DE^é précocement et de réévaluer les besoins de cette population d'élèves tout au long de leur parcours scolaire.

Ainsi, les représentations alternatives stéréotypées identifiées dans notre analyse justifieraient l'occultation des besoins des élèves DE, comme démontré dans notre problématique. Cette absence de réponse à leurs besoins particuliers semble également accentuer les dichotomies chez les élèves DE, phénomène que nous aborderons dans la section suivante.

L'accentuation des dichotomies chez les élèves doublement exceptionnels. Tout d'abord, il s'avère important de rappeler que dans les entretiens, pour parler de la DE^é, les enseignants ont eu recours à des catégories plus familières pour eux, c'est-à-dire celles des élèves doués et des élèves en difficulté. En effet, malgré un préambule à l'entretien expliquant la définition transactionnelle de la DE^é illustrée de quelques exemples, les représentations des enseignants demeurent, de façon générale, bipolarisées, dans une perspective de séparation exclusive. Ainsi, le portrait qu'ils se font d'un élève DE est partiel et flou, comme nous l'avons démontré en mettant en lumière les themata présents dans leurs discours. Cela nous donne, une fois de plus, un indice de la présence de stéréotypes cristallisant le caractère irréconciliable des termes douance et difficulté, comme préalablement démontré.

De plus, puisque cette définition de la DE^é mise de l'avant tient compte des interactions entre la douance et les difficultés d'apprentissage, neurodéveloppementales ou d'adaptation, elle s'insère dans une vision holistique du développement de l'enfant et dans une approche d'intégration des deux pôles au cœur du développement identitaire de l'enfant DE. Dans des contextes où les enseignants évoquent des représentations alternatives, leur pratique d'enseignement, la réalité du terrain ou leur rôle en tant qu'enseignant, les discours sont donc plutôt situés du côté de la séparation exclusive. Les représentations de la DE^é semblent ainsi construites en superposant les deux catégories normatives opposées plutôt qu'en tenant compte de toute la complexité des perspectives transactionnelle et développementale qui la sous-tend. On peut alors penser que les représentations stéréotypées, entre autres celles ressortant du pôle exclusif des themata

épistémologiques, contribuent à maintenir ou à accentuer les dichotomies chez les élèves DE et et par la même occasion les enjeux reliés à leur développement identitaire.

À cet égard, rappelons d'une part que les élèves DE sont plus susceptibles que les élèves doués ou dans la norme de vivre des difficultés socioaffectives (Foley-Nicpon et al., 2012; Rinn, 2018) et que ces dernières peuvent être associées à des dyssynchronies internes ou externes (Rinn et Majority, 2018; Revol, 2011; Terrassier, 1979;1996), comme antérieurement expliqué dans la problématique. À ces obstacles au développement identitaire harmonieux s'ajoutent donc les attitudes des enseignants à l'égard de ces élèves, découlant de leurs représentations stéréotypées. L'élève est en effet à risque de développer une perception de lui-même négative dans différentes dimensions identitaires, en intériorisant le discours des enseignants envers lui qui ne reconnaissent pas sa douance alors que cette identification et la réponse aux besoins en ce sens a un caractère prioritaire (Massé et al., 2022).

Nous avançons donc que les représentations stéréotypées et statiques accentuent les dichotomies en plus de nuire à l'identification des élèves DE et à leur développement identitaire harmonieux. En effet, il est reconnu que l'absence d'identification de la douance a des conséquences sur la réussite éducative des élèves DE (Simoès-Loureiro et al., 2010) puisqu'elle est reliée à l'effet Pygmalion négatif (Terrassier, 1996) par lequel les attentes des enseignants sont trop faibles, ce qui a pour effet de freiner l'expression du potentiel de l'enfant non reconnu et de maintenir ou d'accentuer les dichotomies et les enjeux vécus par les élèves DE, notamment sur le plan du développement identitaire.

Par ailleurs, dans le cadre de référence institutionnel sur la douance (incluant les élèves DE) (Gouvernement du Québec, 2020), le besoin de reconnaissance et de valorisation est mis de l'avant : « [...] l'élève doué a besoin d'évoluer dans un environnement bienveillant et inclusif qui reconnaît les forces et accepte les différences, d'être reconnu dans son unicité et de se sentir valorisé au sein d'un groupe » (p. 10). Les conditions d'émergence de représentations exclusives, notamment en accentuant les dichotomies et les enjeux relatifs au développement identitaire, nous semblent donc constituer un frein à la réponse aux besoins de reconnaissance et de valorisation des élèves DE.

Ainsi, nous venons de démontrer que les représentations appartenant au pôle exclusif relevées dans les quatre themata épistémologiques contribuent au maintien ou à l'accentuation des enjeux vécus par les élèves DE à l'égard, entre autres, de l'effet de masquage, de l'identification et du développement identitaire ancré dans des dichotomies d'apparence irréconciliable.

Les pôles opposés constitutifs des themata épistémologiques sont, quant à eux, inscrits dans une perspective de séparation inclusive et sont composés de représentations plus souples et dynamiques, comme nous en avons fait état précédemment. La section qui suit vise à mettre en lien ces conditions d'émergence des représentations considérées comme vectrices de changements favorables à la réussite éducative des élèves DE, puis à proposer quelques pistes concrètes visant à incarner ces repositionnements représentationnels.

5.2.2 L'émergence des représentations dans l'angle de la séparation inclusive

Nous pouvons ici émettre l'hypothèse prudente que, puisque la douance et la DE^é sont des sujets qui occupent une place grandissante dans l'espace public, particulièrement dans le système scolaire, et que les représentations inclusives qui circulent à leur égard sont prédictives de pratiques inclusives à adopter dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves DE, leur sollicitation, sous certaines conditions permettrait de catalyser les changements de perspective à son égard. En effet, en nous appuyant sur la métasynthèse de Fortier et al. (2018) quant au passage du paradigme biomédical (séparation exclusive) au paradigme inclusif (séparation inclusive); nous nous penchons donc sur les contextes de changement mis en relief dans le discours des enseignants que nous avons interrogés dans le cadre de notre étude afin de dégager quelques pistes. En regard des constats émis à l'issue de cette étude, nous émettrons brièvement trois pistes visant à favoriser la réussite éducative, des élèves DE, en tant que perspective conçue de façon holistique.

La formation d'abord. Tout d'abord, il nous semble pertinent de rappeler à cet égard que la participation à l'entretien était sur base volontaire et que les cinq participants se sont dits interpellés par le sujet. Par ailleurs, les cinq participants avaient un lien de proximité avec l'objet de recherche. Nous constatons donc que les enseignants qui ont accepté de participer à l'entrevue sont hypothétiquement ceux qui ont le plus de connaissances au sujet de la DE^é, alors que ce dernier semble tout de même limité.

Il s'agit alors de les faire sortir de l'ombre et d'éclairer leurs polarités constitutives, sans toutefois les confiner dans de nouvelles catégories normatives en effectuant des séparations exclusives.

D'emblée, les enseignants qui ont participé aux entretiens semi-dirigés dans le cadre de cette étude ont affirmé qu'ils ne se sentaient pas outillés face au phénomène de la DE^é -et même de la douance. Ils ont mentionné (sauf exception) qu'ils n'avaient pas ou très peu de connaissances sur le sujet et qu'ils ressentent le besoin d'avoir recours à des professionnels plus qualifiés qu'eux pour répondre aux besoins des élèves DE. Ils trouvent aussi que le projet-pilote de leur école a

manqué de visibilité et que la douance et la DE^é sont des sujets dont ils n'entendent pas assez parler.

Rappelons brièvement que le manque de connaissances à propos de la DE^é est associé, dans des études mentionnées au préalable, à l'occultation des besoins des élèves, à des représentations stéréotypées et à l'accentuation ou au développement de difficultés (Gierczyk et Hornby, 2021).

Or, selon une étude de Mc Bee et al. (2016), les enseignants ne parviennent pas à identifier la douance dans 60% des cas de DE^é. Le manque de connaissances à propos de la DE^é expliquerait en partie ces lacunes reliées au dépistage et à l'identification (Bianco et Leech, 2010). Foley-Nicpon et al. (2011) soulignent, quant à eux, que l'identification de la DE^é est complexifiée par l'hétérogénéité de ses portraits, dépeints dans la section précédente.

Premièrement, plusieurs éléments nous portent à croire qu'il est primordial de pallier au manque de connaissances à l'égard de la DE^é -et même de la douance- auprès des acteurs de l'éducation. En effet, comme mentionné antérieurement, les formations appropriées sur la douance et la DE^é sont favorables à la diminution des stéréotypes à l'égard des élèves concernés ainsi qu'à la reconnaissance et à la réponse adéquate à leurs besoins (Gierczyk et Hornby, 2021). Nous croyons donc que la formation initiale des enseignants devrait inclure des notions au sujet de la douance et de la DE^é. Les enseignants déjà en place dans le système d'éducation devraient également bénéficier de telles formations. À cet effet, Gierczyk et Hornby (2021), stipulent que le succès de l'inclusion scolaire des élèves DE est corrélé à une formation adéquate des enseignants et à la mise en place de pratiques collaboratives.

De plus, les formations aideraient les enseignants à mieux connaître la population d'élèves DE et pourraient potentiellement faire diminuer l'effet de masquage. Il s'agirait alors de les faire sortir de l'ombre et d'éclairer les polarités constitutives de la DE^é, sans toutefois les confiner dans de nouvelles catégories normatives en effectuant des séparations exclusives. Autrement dit, offrir aux enseignants d'acquérir de nouvelles connaissances à propos de la DE^é, de la douance et des élèves en difficulté constitue une première étape pour leur permettre de mieux comprendre le phénomène qui se présente de façon très hétérogène. Toutefois, il sera alors nécessaire de ne pas aborder cette diversité d'élèves en termes de séparation exclusive, c'est-à-dire en transmettant une liste de caractéristiques rattachées à une catégorie hermétique. En effet, la douance, comme la DE^é, devrait être abordée avec une approche développementale, qui conçoit les manifestations en termes de potentiel ancrées dans un contexte. Notons que nous

considérons que les besoins de formation qui nous semblent criants quant à la DE^é se font également sentir relativement à la douance, puisque, comme nous l'avons soulevé antérieurement, des stéréotypes entretenus à propos de la douance viennent teinter et accentuer les stéréotypes relatifs à la DE^é. Il en va de même en ce qui concerne les élèves en difficulté qui sont encore, aujourd'hui, représentés de façon partielle et stéréotypée dans une perspective diagnostique (Lavoie et al., 2013). Ces formations, autant initiales que continues, devraient être cohérentes avec la perspective de la séparation inclusive, telle que décrite au préalable.

Le regard croisé de Fortier et al. (2018) sur la nécessité de considérer la formation initiale et continue comme un levier dans la transformation de la perspective biomédicale à la perspective inclusive des RS exclusives aux RS inclusives vient appuyer cette piste que nous émettons. De plus, selon Fortier et al. (2018) afin de permettre cette transformation, il est important de se questionner sur les modalités de ces formations. En effet, les modalités n'ont pas toutes le même impact sur les attitudes et les pratiques (Presseau, 2003). Afin de soutenir les pratiques inclusives, Fortier et al. (2018) rappellent que la formation soutenant l'éducation inclusive ne peut se limiter à une modalité transmissive de l'information et des connaissances issues de la recherche. Il apparaît donc nécessaire d'offrir des occasions de remise en question des représentations (Fortier et al., 2018) dans une perspective dialogique.

La formation initiale adéquate ne suffit pas à elle seule à soutenir le changement de paradigme. En effet, il a été démontré, par Noël (2014), que même si les futurs enseignants sont formés dans l'optique de soutenir des représentations et des pratiques inclusives, le type de pratiques qu'ils mettent en place seront celles mises de l'avant dans leurs milieux scolaires. Pour permettre le changement de perspective que nous encourageons à l'issue de notre étude à l'égard des élèves DE, il apparaît donc primordial qu'une formation continue adéquate soit également offerte aux enseignants. En cohérence avec les résultats d'une étude de Bergeron (2014), qui démontre que les pratiques éducatives inclusives sont favorisées par la mise en place d'une équipe collaborative dans un milieu scolaire en tant que dispositif de formation, nous soutenons l'importance de la formation continue sous forme collaborative. De plus, qu'elle soit initiale ou continue, la formation se doit de permettre la remise en question et l'analyse des RS afin de catalyser une transformation du paradigme (Fortier et al., 2018). Nous reviendrons à ces deux éléments centraux ultérieurement.

Par ailleurs, il a également été démontré par Fortier et al. (2018) que l'adoption du paradigme inclusif en éducation passe essentiellement par la mise en place de la différenciation pédagogique

qui mise sur l'aspect holistique de l'acte d'enseigner, plutôt que sur l'individualisation, axée aussi sur la perspective biomédicale. À cet égard, mentionnons d'ailleurs que de nombreuses études mentionnent l'apport de la différenciation pédagogique pour la réussite éducative des élèves DE (Amran et Majid, 2019; Baum et al., 2014, 2016; Eddles-Hirsh et al., 2012; Garcia-Martinez et al., 2021; Steenbergen-Hu et al., 2020; Van der Meulen et al., 2014). Il nous apparaît donc que la différenciation pédagogique doit s'inscrire comme un processus fondamental au cœur de la formation initiale et continue des enseignants et qu'elle doit constituer, elle aussi, l'objet d'une réflexion approfondie, catalysée par les remises en question sur les RS à l'égard des besoins des élèves DE et des besoins particuliers en général.

Il nous semble d'une importance capitale de se concentrer sur un autre élément au cours de la formation initiale et continue : la prise en compte de l'affectivité en contexte d'apprentissage. En effet, puisque nous avons fait ressortir le *themata* épistémologique relié à la proximité de l'objet dans les représentations de la séparation exclusive ou inclusive, nous croyons que nous pouvons relier la plus grande proximité à des processus représentationnels davantage inclusifs. Ainsi, il nous semble que la question de la qualité de la relation élève-enseignant devrait se retrouver au cœur des préoccupations tout au long du déroulement de la carrière des enseignants, qu'ils soient en stage ou qu'ils possèdent plusieurs années d'expérience. À cet égard, nous pouvons penser à tirer profit de l'approche émergente en éducation : l'apprentissage socioémotionnel (Beaumont et Garcia, 2020). En effet, cet apprentissage, décrit par la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2013) comme étant un processus intégratif de la cognition et de l'affectivité déterminant dans les comportements, semble prometteur dans l'optique de la réussite éducative des élèves. Mentionnons également que cet enseignement explicite des compétences socioémotionnelles doit également faire partie du développement professionnel (et personnel) des enseignants puisqu'ils doivent d'abord développer ces compétences pour eux-mêmes pour être en mesure de les enseigner (Beaumont et Garcia, 2020). Ainsi, des ateliers adaptés pour les enseignants et les futurs enseignants, visant le développement de leurs compétences socioémotionnelles, nous semblent favorables à la catalysation de changements des RS. Comme nous l'avons soulevé dans l'analyse transversale dans laquelle les conditions de proximité émotionnelle (rôle proche) semblent favorables aux représentations de l'ordre de la séparation inclusive.

Ajoutons que des études ont démontré que la qualité de la relation avec l'enseignant contribue au bien-être socioaffectif des élèves doués ou DE en particulier et à leur réussite éducative en général (Amrad et Majid, 2019; Baum et al., 2014; Bennet-Rappell et Northcote, 2016, Cuhe

et al., 2010; Steenbergen-Hu et al., 2020). Bien que selon, Cuche et al. (2010), la relation qu'ils entretiennent avec les enseignants semble occuper une place encore plus importante pour les élèves doués (ou DE) que pour leurs pairs sans besoins particuliers, Venet et al. (2009), font ressortir les effets positifs de la qualité de ces relations chez tous les élèves.

Il nous semble donc que la formation, tant initiale que continue, doit se structurer de façon à fournir des espaces de coconstruction et de réflexions approfondies catalysées par la mobilisation systématique des questions sur les RS à l'égard de la DE^é de façon spécifique, et plus largement, à l'égard des besoins particuliers et du paradigme inclusif, soutenu par la différenciation pédagogique et la priorisation des relations élèves-enseignants. Les pratiques collaboratives et la sollicitation des mécanismes inhérents à la formation des RS seront abordées plus spécifiquement dans les sections suivantes.

En somme, des dispositifs de formation, dans des conditions décrites précédemment, seraient prometteurs pour améliorer l'identification et le soutien offert aux élèves DE. Les quatre axes transversaux que nous avons identifiés seraient potentiellement mis en tensions dialogiquement dans ces dispositifs de formation. En effet, d'une part, en présence de leurs collègues, les enseignants auraient la possibilité de faire lever les barrières sémantiques relevées dans notre étude. Concrètement, cela implique qu'il est plus difficile d'attribuer à l'autre des représentations stéréotypées et de l'ordre de la séparation exclusive si la table est mise pour un dialogue à propos de la DE^é. De plus, puisque selon Gamby-Mas et al., (2012), les RS sont plus stables que les attitudes (auxquelles elles donnent de la cohérence) et moins stables que l'idéologie (qui leur sert de fondement), et qu'un des contextes d'émergence des représentations inclusives est la *vision idéale*, nous croyons qu'il est nécessaire de donner une place déterminante aux idéaux des enseignants dans la construction des dispositifs de formation. Puisque le pôle *théorie*, selon les résultats de notre étude, se situe également du côté des représentations inclusives, nous avançons que l'acquisition de connaissances serait avantageuse en vue de permettre un positionnement représentationnel relevant davantage de la séparation inclusive en ce qui concerne la DE^é. Finalement, les enseignants interrogés, ayant un lien affectif fort avec des personnes douées ou DE dans leur entourage, peuvent témoigner du vécu de ces élèves, permettant à leurs collègues de mieux les comprendre, notamment en développant de l'empathie relativement à ces histoires de cas, concrétisées par les expériences de ceux qui les racontent.

Les pratiques collaboratives. Comme nous l'avons antérieurement soulevé, les RS des enseignants qui ont participé à notre étude à l'égard de la DE semblent empreintes de

stéréotypes, analysés, entre autres, sous l'angle du métathemata de la séparation exclusive ou inclusive. Nous avons alors pu soulever des conditions de maintien des représentations stéréotypées et des contextes permettant de catalyser les processus de formation des représentations davantage inclusifs. Suite à ces constats et en ayant recours au concept des représentations alternatives, nous avons pu faire ressortir des barrières sémantiques susceptibles de mettre un frein à la transformation des représentations en court-circuitant les transactions entre les polarités des oppositions dialogiques. Ainsi, la transformation d'une représentation (de la perspective exclusive à la perspective inclusive de la DE^é) semble favorisée par la déconstruction de ces barrières. Les pratiques collaboratives nous semblent constituer un espace formateur et la première condition à la dialogicité nécessaire à la génération des RS. En effet, avant même de se pencher sur la question des barrières sémantiques dans la formation des TS (ce que nous ferons ultérieurement), il nous semble indispensable de fournir aux enseignants (en formation et en poste) un espace réflexif dialogique.

Il a été démontré que les pratiques collaboratives, notamment sous forme de communauté d'apprentissage, sont associées à une perspective plus inclusive (Noël, 2014) et qu'elles seraient favorables à la réussite éducative des élèves (Dionne et al., 2010; Leclerc et al., 2013). De plus, des études ont révélé que le soutien de l'équipe-école offert aux enseignants et une approche davantage systémique dans la réponse aux besoins particuliers des élèves DE permettent d'intervenir de façon appropriée auprès d'eux et favorise leur réussite éducative (Amran et Majid, 2019; Steenbergen-Hu et al., 2020).

Ainsi, la communauté d'apprentissage nous apparaît constituer un catalyseur quant aux contextes de changement des représentations vers un paradigme inclusif, favorable à la réussite éducative des élèves DE puisqu'elle se définit comme suit :

[...] un lieu de partage et de soutien entre enseignants. Elle permet la construction de savoirs individuels et collectifs, l'ajustement des pratiques et la recherche de sens. Les praticiens y appivoisent un savoir savant ou participent à son élaboration tout en contribuant à l'édification d'une vision partagée dans l'école (Dionne et al., 2010, p.25)

Les pratiques collaboratives sous forme de communauté d'apprentissage semblent donc constituer une piste intéressante afin de mieux tenir compte des besoins des élèves DE et de favoriser les pratiques inclusives, notamment la différenciation.

La sollicitation des mécanismes inhérents à la formation des RS. Tout d'abord, tout au long de cette étude, nous avons pu constater la portée explicative et prédictive des pratiques

éducatives des RS. Nous sommes d'avis, tout comme Fortier et al. (2018), que la mobilisation de la TRS peut s'avérer utile pour favoriser un changement de représentations et indirectement, de pratiques. Les RS devraient être catalysées à l'intérieur de processus discursifs lors de la formation initiale des enseignants et en formation continue, en mettant en place une approche par communauté dans les différents milieux scolaires, telle que discutée auparavant et soutenue par Le Blanc et al. (2001). Les mécanismes dynamiques des RS sont susceptibles d'y créer des tensions porteuses de changements. Il s'agit, ici, notamment, de mettre sur pied des communautés d'apprentissage qui s'intéressent à la question de la DE^é en particulier et de la grande diversité d'élèves, en général.

Dans cette étude, nous avons également fait le constat que des stéréotypes persistent dans les RS des enseignants envers la DE^é et que les pratiques qui en découlent ne semblent pas favorables à la réussite éducative de ces élèves. De plus, les pratiques semblent basées sur des conceptions de catégorisation normative associée à des enjeux de séparation exclusive. Autrement dit, les fondements sur lesquels reposent les pratiques (biomédicales), telles que décrites par Fortier et al. (2018), semblent encore très présents dans les représentations des enseignants et reliés à la non-reconnaissance des besoins particuliers des élèves DE. Afin de mieux y répondre, il serait donc nécessaire d'adopter une approche transactionnelle de la douance et de la DE, telle que mise de l'avant antérieurement pour permettre à des représentations holistiques et inclusives d'émerger. Ce changement de paradigme de la séparation exclusive à la séparation inclusive passe par l'adhésion des acteurs de l'éducation au paradigme de l'inclusion scolaire. Cette transformation, selon Fortier et al. (2018), implique une importante réflexion sur les représentations intériorisées par les enseignants et futurs enseignants.

Ce changement semble favorisé par la formation et par les communautés d'apprentissage qui favorisent les pratiques réflexives à la base des changements de pratique. Aussi, la sollicitation des mécanismes de RS semble favoriser l'ébranlement des *statu quo* à l'égard des représentations à connotation exclusive. Il s'avère donc important de garder -ou de ramener- le phénomène de la DE^é au cœur de discussions dans les divers groupes sociaux qui œuvrent en éducation. Les écoles peuvent se prémunir de moyens afin d'allouer du temps aux discussions, à la pratique réflexive et aux apprentissages sur des sujets générateurs de RS, comme la DE^é.

En somme, nous avons posé le regard sur un des systèmes de représentation identifiés dans les discours des enseignants; le *themata moi/l'autre* prendrait naissance dans les tensions entre les représentations alternatives stéréotypées (celles de l'autre) et les représentations non

stéréotypées (moi). Ces systèmes de représentations alternatives, selon Gillespie (2008), pourraient aussi potentiellement ébranler les stéréotypes plutôt que les renforcer si les tensions dialogiques sont maintenues et les interactions entre les systèmes canalisés par certains contextes favorables, comme les interactions sociales sur le sujet, surtout en présence d'un objet qui constitue une question socialement vive, comme celle de la DE^é.

Lorsque les sujets expriment une représentation alternative (ce que pense l'autre), ils se désimpliqueraient et se permettraient alors d'exprimer des idées peu acceptables selon les normes sociales et la situation dialogique (Flament et al, 2006). Ainsi, nous pouvons supposer que les enseignants qui ont participé à notre entretien, lorsqu'ils étaient en présence d'une consigne de substitution (l'autre plutôt que moi), en l'occurrence le collègue, ont potentiellement exprimé des représentations stéréotypées en les attribuant à leurs collègues. Tous, sans exception, croient que leur conception de la DE^é (et de la douance) est moins stéréotypée que celle de leurs collègues. Cela pourrait révéler un biais de désirabilité sociale, mais nous avons expliqué pourquoi nous ne le considérons pas comme tel. Par contre, il serait possible que cette observation nous démontre que les pensées attribuées aux autres sont exagérément stéréotypées et que dans des conditions de formation ou d'échanges sur le sujet, le constat sera potentiellement moins ancré dans la séparation exclusive.

Finalement, nous avançons, tout comme Fortier et al. (2018) que les dispositifs de formation permettant de remettre en cause les RS en enrichissant le dialogue viendraient soutenir une prise de position éclairée de la part des enseignants dans une perspective transactionnelle. Les barrières sémantiques soulevées antérieurement, notamment *le transfert de sens* qui passe par la catégorisation et la construction de stéréotypes, et la *séparation*, se posant comme obstacles aux oppositions dialogiques dynamiques et à la transformation des RS devraient également être considérées et mises en lumière afin de soutenir l'approfondissement des pratiques réflexives à l'égard des questions d'inclusion scolaire et plus spécifiquement, de celle de la DE^é.

CONCLUSION

C'est dans toute l'effervescence entourant le sujet de la douance que prend racine cette recherche. En effet, dans la population générale comme dans les milieux de l'éducation, la douance intéresse, ou du moins, elle pique la curiosité. Dans le sillage de la douance, la DE^é s'est hissée, au sein de la communauté scientifique concernée, au niveau de concept empiriquement tributaire de cohérence, c'est-à-dire qu'il est l'objet d'un certain consensus. À l'international, il a été démontré que les élèves doués sont plus susceptibles d'être à risque de vivre des enjeux sur tous les plans s'ils sont DE, à THPI ou tout simplement en inadéquation avec leur milieu scolaire. Jusqu'à récemment, les recherches sur la douance ou sur la douance se sont avérées rares au Québec. En effet, davantage de chercheurs en éducation d'ici se penchent sur la question de la douance et de la DE^é dans les dernières années. Nous nous sommes alors intéressés aux raisons qui sous-tendent la non-reconnaissance ou le rejet du concept de DE^é qui semblent encore présents dans certaines écoles d'ici. Sachant que le manque de formation, l'effet de masquage et les confusions diagnostiques sont des éléments qui contribuent à la persistance des difficultés d'identification de la DE^é, telle qu'évoqué au préalable, nous avons également voulu comprendre plus en profondeur de quelle façon était représenté le phénomène par les enseignants. Puisque des études ont par le passé démontré la présence de stéréotypes chez ces derniers à cet égard, nous avons décidé d'éclairer la face cachée de ces prémisses pour tenter aussi de mettre en lumière le rôle que jouent ces représentations, construites socialement, dans la réussite éducative des élèves DE.

Dans une posture épistémologique coconstructiviste dans laquelle l'étudiante-chercheuse adopte l'angle transactionnel de la douance et de la DE^é, cette recherche avait donc comme objectif principal de mieux connaître ce que les enseignants en pensent. Plus précisément, nous voulions connaître les RS des enseignants à l'égard de la DE^é. Nous avons donc eu recours à la TRS afin d'approfondir les connaissances sur les représentations que les enseignants forment, en groupe, autour de cet objet. La description des RS empreintes de stéréotypes et l'explication des structures des dynamiques représentationnelles qui les sous-tendent nous ont permis d'atteindre notre objectif général, soit d'identifier les RS des enseignants par le biais d'une démarche descriptive interprétative.

Afin de conclure, nous présentons donc de façon synthétique les résultats les plus saillants ainsi que les principales contributions potentielles qui en découlent. Nous prendrons ensuite acte des

limites de la recherche et verrons à soulever de nouvelles questions dont il nous semble important et pertinent de traiter dans de futures études.

Prenons tout d'abord appui sur les analyses qui ont servi à répondre au premier objectif qui était de décrire les RS en identifiant des stéréotypes. En effet, elles ont permis d'émettre le constat de la présence de représentations stéréotypées qui ont été regroupées selon les termes les plus fréquemment mis de l'avant dans les discours des enseignants. Par le biais d'une analyse thématique, nous avons pu ainsi faire ressortir des stéréotypes concernant neuf différents thèmes récurrents dans le discours des enseignants cinq enseignants du secondaire que nous avons interrogés. Nous avons ensuite observé la correspondance de ces stéréotypes relatifs à ces thèmes avec trois grandes catégories de stéréotypes à l'égard de la douance ou de la DE^é, préalablement établis par des études antérieures. Nous avons ainsi pu constater que les stéréotypes entretenus par les enseignants interrogés à propos des neuf thèmes pouvaient se rattacher à l'un ou l'autre des trois grands stéréotypes suivants : l'incompatibilité des termes douance et difficulté, la douance ne peut qu'être globale et l'excellence académique comme manifestation absolue de la douance. Nous avons également relevé de nombreux stéréotypes relatifs à la reconnaissance et à la réponse aux besoins particuliers des élèves doués ou DE, ce qui a constitué la dernière catégorie thématique de stéréotypes. Les RS ont donc été décrites à l'aide de l'identification des stéréotypes, comme prévu par le premier objectif spécifique, à l'aide des regroupements précédemment mentionnés. Ainsi, les résultats principaux découlant de l'analyse réalisée en cohérence avec cet objectif, mettent en lumière les stéréotypes suivants dans les RS des enseignants :

- ✓ L'incompatibilité des termes douance et la difficulté : la douance exclut la difficulté chez l'élève et la difficulté exclut la douance.
- ✓ La douance globale : les élèves doués sont doués dans toutes les sphères de leur développement global et en tout temps.
- ✓ La réussite académique : les élèves doués ont nécessairement du succès sur le plan académique (les notes).
- ✓ La reconnaissance et la réponse aux besoins particuliers : les élèves doués n'ont pas besoin de soutien et les élèves DE ne sont pas priorisés relativement aux élèves en difficulté.

Il est important de se rappeler que pour parler de la DE^é, les enseignants ont, dans la plupart des cas, eu d'abord recours à des représentations stéréotypées sur la douance ou sur les difficultés. Leur façon de se représenter la DE^é est donc étroitement reliée à leur conception de la douance. En effet, les enseignants ne semblaient pas pouvoir se représenter la DE^é sans d'abord en ancrer sa compréhension dans des concepts déjà -relativement- connus de la douance et des difficultés, considérés comme étant situés aux deux opposés d'une échelle normative. De plus, même si leurs discours concernant la DE^é étaient empreints de stéréotypes, les enseignants interrogés ont démontré de l'ambivalence dans leurs propos et parfois même, des contradictions claires.

En effet, certains de leurs propos étaient nuancés et ouverts, en opposition aux éléments stéréotypés du discours. Ainsi, nous avons pu d'abord constater la présence d'indices se rapportant à ce que Valsiner (2012) identifie comme étant de la séparation exclusive à même les discours entourant les stéréotypes. En effet, comme l'entend Valsiner (2012) les généralisations, les conceptions statiques ainsi que l'absence de nuances et de déclinaisons rendent la catégorisation hermétique. Nous avons pu observer ce type de catégorisation par l'attribution préalable de caractéristiques immuables appartenant aux différentes catégories préétablies. De façon générale, la séparation exclusive, par laquelle on oppose des catégories sur une échelle normative, serait répandue dans le domaine de l'éducation (Valsiner, 2013), ce que nous avons pu observer et qui augmente d'autant plus la pertinence de la mobilisation du concept dans le cadre de cette recherche. Nous avons pu constater que le phénomène de la DE^é, que nous avons choisi d'aborder dans une perspective développementale, est parfois représenté comme un phénomène non développemental. Dans d'autres contextes lors des entretiens, nous avons plutôt relevé, dans le discours, des représentations qui s'apparentent à la conception développementale ou transactionnelle de la douance et de la DE^é. Dans ces derniers cas, les représentations correspondent plutôt à l'épistémologie de la séparation inclusive.

Suivant ces constats, la poursuite de l'analyse des résultats nous a permis de répondre au deuxième objectif spécifique de cette étude, soit celui d'expliquer les dynamiques représentationnelles en identifiant et en décrivant la structure des RS par le biais de themata (oppositions dialogiques). Nous avons donc posé un regard sur les ambivalences présentes entre les représentations stéréotypées et les représentations ouvertes; les unes référant à la catégorisation hermétique sous l'appellation de séparation exclusive et les secondes, rattachées à la catégorisation ouverte en termes de potentiels, sous l'appellation de séparation inclusive. Pour analyser un phénomène plus en profondeur en tant qu'objet holistique, l'étude d'oppositions dialogiques épistémologiques empêche de se limiter au statut asymétrique de la bipolarité et

d'orienter le chercheur vers des pistes réductionnistes (Holton, 1975). C'est donc sous l'angle des oppositions dialogiques (themata épistémologiques) entre le pôle de la séparation exclusive et celui de la séparation inclusive que sont ressorties les RS préalablement relevées. Nous avons donc été en mesure de faire ressortir que deux perspectives épistémologiques opposées soutenaient l'ensemble des ambivalences relevées dans le discours des enseignants interrogés à l'égard de la DE^é :

- ✓ La perspective de la séparation exclusive (englobant l'approche diagnostique ou biomédicale, la catégorisation hermétique, etc.)
- ✓ La perspective de la séparation inclusive (englobant les approches développementales et transactionnelles, la considération de contextes et de conditions, etc.)

Appréhender le phénomène de la DE^é en ces termes épistémologiques (au niveau méta) de façon transversale, nous a permis enfin de dégager des conditions et des contextes dans lesquelles semblent se maintenir les RS stéréotypées, appartenant au pôle de la séparation exclusive. Ce pôle de l'opposition regroupe donc les représentations dans lesquelles les enseignants ont tendance à catégoriser les élèves DE selon des catégories hermétiques opposées sur l'échelle normative. Cette tendance semble émerger dans les conditions suivantes :

- ✓ L'enseignant parle des représentations qu'il attribue à ses collègues : l'autre.
- ✓ L'enseignant parle d'éléments reliés directement à sa pratique enseignante : pratique.
- ✓ L'enseignant parle d'éléments reliés à ses conditions de travail: la réalité.
- ✓ L'enseignant relie sa conception à un de ses élèves : rôle enseignant.

Dans l'analyse transversale de la polarité séparation exclusive/séparation inclusive, nous avons pu observer que ces conditions de maintien d'une perspective de séparation exclusive s'opposaient dialogiquement à des contextes d'émergence de la perspective de la séparation inclusive. Rappelons que la perspective de la séparation inclusive réfère à la prise en considération de contextes dynamiques qui permettent de faire émerger la douance ou les difficultés. Les représentations sont plus ouvertes et les représentations sont exprimées en termes de potentiel, souvent au conditionnel. Les ambivalences épistémologiques semblent donc se situer davantage du côté du pôle de la séparation inclusive dans les contextes d'émergence suivants :

- ✓ L'enseignant parle de ses propres représentations : le moi.
- ✓ L'enseignant parle d'éléments reliés à sa conception théorique de l'objet : la théorie.
- ✓ L'enseignant parle d'éléments reliés à sa version idéalisée : la vision idéale.
- ✓ L'enseignant relie sa conception à un proche ou lui-même : rôle proche.

Ces résultats de l'analyse interprétative constituent les bases permettant de voir, dans les constructions représentationnelles dynamiques, comment elles peuvent potentiellement contribuer au maintien des enjeux pouvant être vécus par les élèves DE. En effet, le recours à l'autre dans le discours des enseignants pourrait servir d'affranchissement de ses propres représentations (inclusives) afin, en quelque sorte, de se dédouaner du poids de la responsabilité avec lequel vient tout changement. Nous constatons également un manque de transfert cohérent entre les apprentissages théoriques et la pratique. De plus, les conditions de travail générales difficiles des enseignants (incluant le manque de formation continue) semblent affecter les mécanismes représentationnels de façon à en maintenir les stéréotypes et la catégorisation hermétique. Finalement, le rôle joué par les enseignants auprès de leur élève semble ne pas constituer une proximité relationnelle suffisante pour favoriser l'émergence de représentations de l'ordre de la séparation inclusive.

Sur la base de conditions de maintien des représentations à caractère de séparation exclusive et considérant la portée prescriptive des RS, il nous semble que certains enjeux vécus par les élèves DE sur divers plans puissent être maintenus, voire accentués :

- ✓ L'effet de masquage
- ✓ L'identification de la DE^é
- ✓ Les dichotomies constitutives de la DE^é

Ces difficultés pourraient donc se maintenir ou s'accroître en présence de conditions dans lesquelles les représentations se situent du côté du pôle de la séparation exclusive. En effet, puisque les RS sont largement déterminantes des attitudes et des comportements, les RS à caractère exclusif sont susceptibles d'être associés à un désintérêt envers le phénomène, à une négation des besoins des élèves concernés et à une non-reconnaissance de son essence constitutive. Par contre, afin de catalyser les changements de représentations à l'égard de la DE^é, l'analyse transversale a également fait émerger des contextes qui semblent davantage favorables aux représentations s'apparentant à la séparation inclusive, donc, aux attitudes et aux pratiques

adéquates quant à la réussite éducative des élèves DE. À partir de ces contextes, nous avons pu dégager quelques pistes qui nous semblent prometteuses à l'égard de la DE^é:

- ✓ La formation initiale et continue
- ✓ Les pratiques collaboratives
- ✓ La sollicitation des mécanismes inhérents à la formation des R.S.

En effet, il semble nécessaire d'aborder le thème de la DE^é lors de la formation initiale des enseignants afin de mettre en lumière ses polarités constitutives. Ainsi, l'effet de masquage serait, du moins en partie, réduit. Il demeure essentiel de faire preuve de prudence afin de ne pas aborder ces oppositions en termes de catégorisation hermétique. L'approche transactionnelle ou développementale de la douance et de la DE^é semble en cohérence avec la compréhension et à la prise en compte des interactions au cœur même de la quête de définition (d'identité) de la DE^é. Dès la formation initiale, les concepts de douance et de DE^é devraient donc être compris en regard de cette approche. Par ailleurs, rappelons que malgré l'effervescence entourant la douance (et la DE^é), la grande majorité des futurs enseignants passent à travers leur formation initiale sans être sensibilisés au sujet. Ces formations, sous les mêmes conditions, pourraient également contribuer à faire tomber les masques chez les élèves présents chez les élèves DE, ce qui serait favorable pour réduire les enjeux relatifs à leur identification et à leur prise en charge. Afin de permettre l'adoption de cette perspective, nous considérons également, en accord avec Gaudreau (2011), que les formations ne doivent pas être du type « transmissif », mais s'accompagner de suivis, d'expérimentations, d'études de cas réels et s'envisager dans une perspective de coconstruction. Les cas réels, vus à partir de l'angle de l'élève qui vit des difficultés, seraient susceptibles de permettre davantage de proximité dans le rôle enseignant (les résultats nous démontrant que le rôle proche est davantage associé aux représentations inclusives). De plus, le transfert de la théorie à la pratique serait plus probable si les enseignants bénéficiaient d'un suivi, de rétroactions et s'ils avaient la possibilité de faire des expérimentations.

La mise en place de pratiques collaboratives dans les écoles afin de mieux répondre aux besoins des élèves DE viendrait ainsi soutenir le repositionnement des représentations de la vision idéale à la réalité. Premièrement, il serait primordial de mettre de l'avant le catalyseur vision idéale afin que les représentations à portée inclusive se construisent. Pour ce faire, l'approche appréciative en éducation semble prometteuse. En effet, ce nouveau paradigme de changement est un modèle qui s'ancre dans les rêves (ou les visions idéales) des groupes d'appartenance des individus afin de développer de façon dynamique des solutions à divers enjeux en éducation (Miglianico et

Dubreuil, 2020). Le point de départ étant les représentations sous l'angle de la vision idéale des enseignants envers la DE^é, ces processus collectifs dans les milieux scolaires pourraient s'avérer favorables à la réussite éducative des élèves DE.

De plus, dans les pratiques collaboratives en général, l'enseignant entouré et soutenu dans ses expérimentations serait ainsi plus susceptible de pouvoir concilier ses différentes tâches et de surmonter les obstacles reliés à la lourdeur de la tâche. Selon Labelle et al. (2013), les communautés d'apprentissages professionnelles sont un exemple de contexte prometteur tant pour contribuer au développement professionnel relativement à la douance que pour améliorer la réussite des élèves doués. En cohérence avec ces auteurs, nous croyons donc que la mission de favoriser la réussite éducative de tous propres aux communautés d'apprentissage serait davantage remplie si les élèves doués et DE étaient également ciblés comme le sont les élèves en difficulté.

Autant dans les dispositifs de formation initiale et continue que dans les pratiques collaboratives mises en place, il appert primordial de mettre l'accent sur la sollicitation des mécanismes de formation des R.S. Comme le soutiennent Fortier et al. (2018), la question des RS à l'égard de divers objets rencontrés en éducation abordée explicitement dans la formation des enseignants permettrait un véritable changement de perspective (de la vision biomédicale à la vision transactionnelle). Ce changement de perspective, comme nous l'avons démontré, semble porteur de représentations plus ouvertes et inclusives de la douance et de la DE^é, et donc, favorable à la diminution de l'effet de masquage, à une meilleure identification ainsi qu'à la possibilité de réconciliation entre les polarités dichotomiques présentes chez l'élève DE.

En ce qui concerne les contributions de cette étude, elle fait d'abord ressortir des oppositions dialogiques entre deux épistémologies (séparation exclusive et séparation inclusive) à l'égard de la DE^é. Ces tensions dichotomiques semblent soutenir des constructions de sens commun fondamentales, orientant les attitudes et les pratiques éducatives, directement reliées au développement global harmonieux des élèves. Ainsi, la mise en perspective des ces themata ainsi que l'analyse transversale sous un angle épistémologique contribuent à l'avancement des connaissances quant aux conditions de maintien des représentations exclusives et aux contextes d'émergence des représentations dites inclusives à l'égard de la DE^é (et indirectement de la douance). Cette recherche vient également pallier l'absence de recherche portant sur les représentations envers la DE^é et à la rareté des études portant sur les représentations construites socialement envers la douance ou la DE^é. De plus, elle permet de constater que la DE^é, tout

comme la douance, demeure un sujet vif, porteur d'ambivalences et de tensions chez les enseignants interrogés.

De plus, cette étude vient confirmer des liens existants entre le manque de connaissances et de formation à l'égard de la DE^é et indirectement, sur la douance et les représentations stéréotypées (exclusives). De plus, nous voyons, dans les ambivalences, les tensions dialogiques et les contextes d'émergence des représentations à caractère inclusif, une démonstration du potentiel catalysateur d'un projet-pilote dans une école puisque, les cinq enseignants qui ont participé à l'entretien semi-dirigé appartiennent à ce sous-groupe d'enseignants qui ont accepté de contribuer au projet en sélectionnant des élèves de leur classe. Le contexte d'entretien individuel semble aussi avoir provoqué des amorces de repositionnement des représentations, ne serait-ce que par la réflexion approfondie nécessaire suscitée par les questions et les interactions avec l'étudiante-chercheure. À cet égard, nous pouvons nous demander si un entretien de groupe semi-dirigé aurait catalysé davantage l'émergence des représentations sociales et leur dynamisme inhérent.

Cette dernière question peut se poser comme étant une des limites de notre étude. En effet, il était au départ prévu de procéder à une seule entrevue de groupe semi-dirigée, mais des difficultés relatives au recrutement des participants d'abord et à l'organisation logistique ensuite, nous ont fait choisir les entretiens individuels. Bien que Markovà et al. (2004), considère que les entretiens individuels et justifiés dans l'étude des RS, il aurait été intéressant d'enrichir les discussions de tout le potentiel dialogique dont le groupe nous semble porteur.

Une autre des limites concerne également le recrutement des participants. Les cinq participants forment un sous-groupe homogène relativement à certaines caractéristiques de ses membres. En effet, tous les participants avaient un ou des proches (enfants, fratrie) ou eux-mêmes qui étaient directement concernés par la douance ou par la DE^é. Ainsi, les résultats sont représentatifs d'un sous-groupe d'enseignants qui portent un double chapeau et qui avaient un intérêt pour le sujet en dehors du projet-pilote de l'école où ils enseignent. Cet intérêt préalable nous permet d'émettre deux hypothèses. D'un côté, si nous avons recruté des participants ne s'intéressant pas à l'objet en dehors du groupe d'appartenance de l'école, les représentations seraient possiblement davantage stéréotypées et les oppositions dialogiques entre la séparation exclusive ou inclusive plus rares. D'autre part, nous pouvons aussi envisager que les difficultés de recrutement constituent un indice de la négligence et du rejet du concept de la DE^é dans les milieux de l'éducation, comme nous l'avons soulevé au dans la problématique.

Finalement, une des limites peut se situer sur le plan du milieu scolaire précis. Nous avons orienté le choix du milieu selon les projets en place dans les différents centres de service scolaires de notre région au moment de la mise en place du projet de recherche. Or, le recrutement a eu lieu dans la seule école où un projet concernant la douance et la DE^é avait lieu. Ainsi, les enseignants participants sont des enseignants du secondaire d'une école en particulier et nous pouvons penser que le fonctionnement et les caractéristiques de l'établissement puissent jouer un rôle dans la construction des RS. Par exemple, la proximité des enseignants et des élèves n'est pas la même au primaire et au secondaire (nombre d'élèves, fréquence des rencontres). Aussi, les matières enseignées pourraient potentiellement jouer un rôle dans la mesure où les contraintes ne sont pas les mêmes dans chacune des matières, tant sur le plan des approches pouvant être privilégiées que concernant les prescriptions des ministérielles, notamment. Sans considérer les facteurs individuels, qui seraient venus orienter notre analyse vers une superposition de représentations plutôt qu'en tant qu'étude du phénomène de façon holistique quant à ses mécanismes de construction inhérents, les « cultures » scolaires propres à des milieux diversifiés auraient pu enrichir notre étude en termes de profondeur et de rayonnement.

Malgré ces quelques limites, tout au long de la recherche, un souci de rigueur est demeuré omniprésent et teinte chacune des étapes de sa réalisation. De la justification de l'adoption de la perspective développementale de la douance et de la DE^é, en passant par la mobilisation de la TRS socialement ancrée, puis par la posture coconstructiviste et par des méthodes de recherche qualitative de type descriptif et interprétatif, les fondements épistémologiques sont demeurés cohérents. Pour maintenir cette cohérence, nous demeurons prudents quant à certains critères de rigueur scientifique, fréquemment calqués sur ceux des recherches quantitatives. Effectivement, de nombreux chercheurs estiment que la profondeur des phénomènes étudiés ne peut pas se déployer tant que les critères de validité des études qualitatives s'apparentent à des nuances des critères essentialistes propres aux recherches quantitatives (Proulx, 2019). Ainsi, ce sont certains critères de validité alternatifs proposés par ce dernier qui guident l'analyse de la rigueur de cette étude.

Prenons d'abord le critère de transférabilité, mais dans le sens qualitatif du terme. De penser à la transférabilité en termes de « reproductivité » dans un contexte différent serait incohérent avec l'étude des RS. Nous parlerons donc plutôt de réflexions approfondies et de description dense et détaillée dans laquelle toute la richesse du contexte est prise en considération. Dans le cas de notre étude, nous pouvons affirmer que l'analyse approfondie basée sur les annotations réflexives dans le verbatim, le verbatim scrupuleusement transcrit ainsi que les descriptions denses et

détaillées des détails non verbaux a contribué à mettre en lumière le contexte de la façon la plus fidèle possible. Les éléments contextuels sont dynamiques et excluent la reproduction. Le phénomène étudié est également dynamique, ce qui implique qu'il ne peut être analysé, pour prendre tout son sens, en dehors du contexte dans lequel il a émergé. Ainsi, la rigueur peut être démontrée par l'attention portée à la description et à l'interprétation des éléments de contexte dans l'analyse des résultats.

En remplacement du critère d'objectivité (incompatible avec la recherche qualitative), le critère de confirmabilité concerne plutôt la transparence du chercheur quant à son positionnement. Pour assurer du maintien de ce critère, nous avons d'abord fourni, en avant-propos, l'explication de la posture de l'étudiante-chercheure. En plus de la transparence quant à la posture, les choix conceptuels, méthodologiques et l'analyse des résultats, situés dans un cadre clair et cohérent, viennent renforcer le critère de confirmabilité de cette recherche.

En guise de critère de fiabilité, la rigueur des méthodes utilisées dans ce processus de recherche de nature qualitative est plutôt attribuable à son adaptabilité. En effet, Jacob (1988) mentionne que l'adaptabilité est nécessaire en cours de recherche, notamment en ce qui concerne le processus d'entretien semi-dirigé, dans lequel les adaptations constantes sont nécessaires. Les interactions dynamiques propres, notamment, à la méthode de collecte de données choisie dans le cadre de cette étude, constituent donc un exemple de prise en compte du critère d'adaptabilité.

Afin de s'assurer du critère de crédibilité, plutôt que de tenter de dissocier les données du chercheur, dans une perspective statique, il est important de maintenir une interactivité entre le chercheur et les données puisqu'ils se transforment mutuellement (Proulx, 2019). Dans cette étude, ce lien dynamique a été entretenu de façon soutenue entre l'étudiante-chercheure et son objet de recherche. En effet, tout au long du processus, une veille scientifique a été établie à propos de la DE^é, la participation à différents colloques, les nombreux allers-retours entre les lectures et les nouvelles pistes d'analyse des données, la recherche d'explications divergentes et l'engagement dans diverses formes de consultation sont autant de moyens qui ont été mis en place afin de favoriser la crédibilité, dernier critère de rigueur scientifique.

En avant-propos, il était question que cette étude s'inscrive dans une volonté de reconnaissance pour les élèves DE, quête ancrée dans des expériences autant personnelles, comme parent et comme individu, que professionnelles, comme enseignante. Le processus de cette (en)quête, en plus de permettre une compréhension profonde du phénomène de la DE^é, a créé un espace de médiation de ces deux sphères identitaires. La nature dynamique et transactionnelle du concept

nous renvoie à sa complexité et à l'enrichissement de son analyse par la mobilisation d'une épistémologie coconstructiviste, développementale et contextualisée. Le recours à ses fondements semble avoir permis de catalyser cet espace de médiation identitaire en trame de fond.

De nombreuses recherches à venir nous semblent pertinentes pour éclairer d'autres parts d'ombre de la DE^é (et de la douance, lorsque conçue par le recours aux catégories normatives hermétiques). En effet, il serait notamment intéressant de mener une étude sur les RS en utilisant le focus group comme méthode de collecte de données ou une autre dans laquelle les participants proviendraient de différentes « cultures » scolaires. Par contre, c'est l'espace de médiation identitaire fourni par le cadre dynamique de cette étude qui attire davantage notre attention. Nous avons antérieurement soulevé des enjeux identitaires vécus par les élèves DE. Leurs dichotomies irréconciliables (construites socialement) semblent constituer un frein à leur développement identitaire harmonieux. Il nous apparaît donc d'une grande importance d'aborder cette question fondamentale de la construction identitaire des jeunes doués ou DE dans une perspective dynamique et un angle résolument développemental et transactionnel.

ANNEXE A – PROCÉDURES DE RECRUTEMENT DES PARTICIPANTS

Étape	Démarche
1	Obtention de l'autorisation de la direction d'école
2	Obtention de l'autorisation de la personne responsable au CSS
3	Communication avec la chargée de projet (conseillère pédagogique)
4	Rencontre avec la conseillère pédagogique
5	Envoi d'un courriel de sollicitation à l'ensemble des enseignants
6	Contact avec les enseignants intéressés et échanges de courriels pour déterminer les modalités de l'entretien
7	Rencontre avec les enseignants pour explication du formulaire de consentement
8	Envoi du formulaire de consentement
9	Signature du formulaire de consentement

ANNEXE B – GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Questions principales et de relance en vue de l'entretien individuel semi-dirigé	
Avant de commencer l'entretien, les participants ont été informés de ce que nous entendons par DE ^é et des exemples leur ont été donnés afin de s'assurer d'une compréhension commune de base du phénomène.	
1	<p>Quelles ont été vos premières réactions et vos premières réflexions quand vous avez entendu parler du projet de douance mis en place dans votre école?</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Pouvez-vous me parler de la réaction de vos collègues? Qu'en ont-ils dit?
2	<p>Avez-vous regardé les documents d'information fournis par la conseillère pédagogique, dont la vidéo?</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Si oui, qu'en avez-vous pensé?✓ Avez-vous appris quelque chose de nouveau à propos de la douance?✓ Que pensez-vous de la pertinence des informations contenues dans ces documents?✓ Sinon, pourquoi?
3	<p>Avez-vous participé à la sélection d'un ou de plusieurs élèves de votre groupe pour le projet-pilote?</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Si oui, comment avez-vous procédé pour sélectionner un élève de votre groupe pour le projet-pilote?✓ Quelles questions vous êtes-vous posées en premier en vue de l'identifier?✓ Qu'avez-vous trouvé important d'observer en priorité chez les élèves pour faire votre choix?✓ Sinon, pourquoi avez-vous préféré vous abstenir?
4	<p>En tant qu'enseignants (ayant été sollicités pour l'identification d'élèves doués), pouvez-vous me dire à quoi vous pouvez reconnaître les élèves doués à besoins particuliers?</p> <ul style="list-style-type: none">✓ Quelles sont les caractéristiques des élèves doublement exceptionnels?
5	<p>Croyez-vous que les termes « douance » et en « difficulté » puissent être compatibles ou, au contraire, ils vous apparaissent incompatibles?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ En Ontario, par exemple, depuis plus de 15 ans, les élèves doués font partie de la population scolaire de la catégorie EHDA. Qu'en pensez-vous? ✓ Est-ce que vous pensez qu'un élève puisse être à la fois doué et en difficulté? Pourquoi? ✓ Pouvez-vous me donner un exemple (sans le nommer) d'un élève que vous considérez à la fois doué et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? ✓ De façon générale, à quoi pouvez-vous reconnaître un élève en difficulté? Et un élève doué? Est-ce que ces manifestations peuvent être présentes chez un même enfant?
6	<p>Est-ce que votre conception de la douance ou de la double exceptionnalité a évolué dans le cadre de votre participation au projet-pilote? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Est-ce que vous avez remis en question votre compréhension du concept de la douance et de la double exceptionnalité à certaines étapes du projet-pilote?
7	<p>Comment pensez-vous que vos collègues conçoivent-il la double exceptionnalité?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Est-ce que leur participation au projet pourrait modifier leur façon de voir la double exceptionnalité? Pourquoi?
8	<p>Croyez-vous qu'il soit important de mettre en place des moyens afin de soutenir la réussite éducative des élèves doublement exceptionnels? Est-ce que cela doit constituer une priorité à votre avis?</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pourquoi? ✓ Et qu'en disent et pensent vos collègues selon vous
Banque de questions générales de relance	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pouvez-vous préciser...? ✓ Pouvez-vous développer davantage sur ce point? ✓ Pouvez-vous me parler un peu plus de ce que vous avez dit tout à l'heure en ce qui concerne...? ✓ Qu'est-ce que cela implique? ✓ Comment en êtes-vous venus à cette conclusion?

- ✓ Qu'est-ce qui vous fait le plus réagir?
- ✓ Est-ce que ce que (cet enseignant) affirme correspond à votre croyance?
- ✓ Pouvez-vous me donner un exemple pour illustrer ce que vous dites?

ANNEXE C – CERTIFICATION ÉTHIQUE



Rouyn-Noranda, le 16 novembre 2022

Mme Geneviève Gauthier
Étudiante sur mesure en adaptation scolaire et sociale
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Objet : Évaluation éthique - Projet « Les représentations sociales des enseignants à l'égard de la double exceptionnalité »

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (CER-UQAT) a eu recours le 19 octobre 2022 à la procédure d'évaluation déléguée du projet cité en rubrique, par trois de ses membres, conformément à la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAT (article 5.5.2).

Le CER-UQAT a évalué les modifications apportées au projet à la suite de l'évaluation éthique. Comme toutes les modifications ont été faites à notre satisfaction, nous sommes heureux de vous délivrer une approbation éthique, qui vient attester du respect des normes éthiques.

Je vous invite également à nous faire part de tout changement important qui pourrait être apporté en cours de recherche aux procédures décrites dans le formulaire de demande d'évaluation éthique ou dans tout autre document destiné aux personnes participantes.

En vous souhaitant tout le succès dans la réalisation de votre projet, je vous prie de recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Serigne Touba Mbacké Gueye'.

Serigne Touba Mbacké Gueye, Ph. D.
Président du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

STMG/bg

p. j. Approbation éthique

Référence : 2022-10 – Gauthier, G.



Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

Approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue atteste avoir examiné le formulaire de demande d'évaluation éthique du projet de recherche et les annexes associées tels que soumis par :

Mme Geneviève Gauthier

Projet intitulé : « Les représentations sociales des enseignants à l'égard de la double exceptionnalité »

Décision

Accepté

Refusé : Suite aux dispositions des articles 5.5.1, 5.5.2 et 5.5.4 de la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Autre :

Surveillance éthique continue

Date de dépôt du rapport annuel : 2023-11-16

Date de dépôt rapport final : À la fin du projet

Les formulaires modèles pour les rapports annuel et final sont disponibles sur le site web de l'UQAT :

<https://www.uqat.ca/recherche/ethique/etres-humains/>

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Serigne Touba Mbacké Gueye'.

Date : 16 novembre 2022 Serigne Touba Mbacké Gueye, président du CER-UQAT
Pour toute question : cer@uqat.ca

ANNEXE D – FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Les représentations sociales des enseignants à l'égard de la double exceptionnalité

**GENEVIÈVE GAUTHIER, ÉTUDIANTE-CHERCHEURE À LA MAÎTRISE SUR MESURE EN
ADAPTATION SCOLAIRE ET SOCIALE DES ÉLÈVES DOUÉS ET DOUBLEMENT
EXCEPTIONNELS, UQAT**

DR. DANY BOULANGER, DIRECTEUR DE RECHERCHE, PROFESSEUR-CHERCHEUR, UQAT

DÉBUT DU PROJET : SEPTEMBRE 2022

FIN DU PROJET : AVRIL 2023

**CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DÉLIVRÉ PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE
L'UQAT LE : [16 NOVEMBRE 2022]**

PRÉAMBULE

Je vous invite à participer à un projet de recherche qui implique une entrevue de groupe semi-dirigée d'une durée maximale d'une heure trente, incluant l'accueil. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire d'information et de consentement vous explique le but de l'étude, sa méthodologie, ses avantages, ses risques et inconvénients. Il inclut également le nom des personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou tout autre élément concernant votre participation.

Nous vous recommandons de poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse et à lui demander de vous expliquer les informations ou les renseignements qui ne sont pas clairs. Si vous en ressentez le besoin, n'hésitez pas à vous faire aider ou conseiller par votre entourage.

BUT DE LA RECHERCHE

Dans sa Politique de la Réussite éducative de 2017, le Gouvernement du Québec a réaffirmé sa vision inclusive de l'éducation en plaçant, au cœur de sa mission, l'atteinte du plein potentiel de tous et de toutes. Ainsi, l'école doit prendre en considération les besoins éducatifs variés et s'adapter à une très grande diversité d'élèves et des multiples réalités qui concernent, notamment, les capacités intellectuelles, les difficultés d'adaptation et d'apprentissage et les milieux socioéconomiques et culturels. Parallèlement, au Québec, depuis une dizaine d'années, une certaine effervescence est présente dans les médias au sujet de la douance, ce qui a entraîné une augmentation de l'intérêt à cet égard dans la population générale et, de façon plus spécifique, dans les milieux scolaires. Les écoles, et plus particulièrement les enseignants, doivent donc répondre aux besoins particuliers des élèves doués, incluant les élèves doublement exceptionnels (ayant une douance combinée à une difficulté ou à un trouble d'adaptation ou d'apprentissage). Or, la recherche démontre que les besoins particuliers de ces élèves semblent souvent occultés.

Par ailleurs, il a été démontré que les perceptions et les croyances des enseignants influencent largement leurs pratiques éducatives et qu'elles découlent de représentations. On appelle ces croyances construites socialement des représentations sociales.

La recherche vise donc à répondre à la question suivante : *Quelles sont les représentations sociales des enseignants à l'égard de la double exceptionnalité?*

Le but de la recherche est donc de comprendre en profondeur le phénomène de la double exceptionnalité et les enjeux vécus par les élèves concernés en identifiant et en décrivant les représentations sociales des enseignants à ce sujet.

Pour ce faire, je souhaite réaliser un entretien de groupe semi-dirigé auprès d'environ cinq enseignants qui ont participé à la séance d'information au sujet du projet pour les élèves doués, offerte par la conseillère pédagogique responsable du Centre de Services scolaire de Rouyn-Noranda. Il s'agit du seul critère d'inclusion orientant le choix des participants. Si vous vous sentez interpellés par le sujet et que vous avez assisté à la séance d'information, je vous invite à participer à cette recherche. Des questions ouvertes sont prévues afin de susciter la discussion. Des questions de relance pourront également être posées, advenant le cas où les participants ressentiraient le besoin d'obtenir plus de précisions afin de pouvoir se prononcer.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE

- Lecture attentive du présent document et demande de précisions à la chercheuse si nécessaire
- Collecte des données : un seul entretien de groupe semi-dirigé
- Durée maximale : une heure trente
- Lieu : directement dans votre établissement scolaire

- Réalisation d'un enregistrement audio pour analyse ultérieure des discussions par la chercheuse. Les données seront stockées temporairement (48 heures) dans un ordinateur protégé par un mot de passe et seule l'étudiante-chercheuse y aura accès. Par la suite, un espace de stockage institutionnel de l'UQAT sera utilisé pour assurer un niveau de sécurité optimal. Lors de la transcription de l'entrevue, les renseignements seront rendus anonymes. L'identification des participants sera alors rendue impossible.
- Lecture du verbatim et possibilité de réviser vos propos.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

Votre participation permettra de contribuer à l'avancement des connaissances relatives à l'éducation des élèves doués et doublement exceptionnels en particulier et de façon plus générale, à l'impact des représentations sociales sur les pratiques enseignantes.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION

IDEM

Le temps à accorder au projet (1h30 incluant l'accueil) constitue le principal inconvénient associé à votre participation. Mis à part le temps, les risques et les inconvénients découlant de votre participation à cette recherche ne sont pas plus grands que ceux qui sont associés à votre vie quotidienne.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ

AJUSTER SELON COMMENTAIRES

La chercheuse s'engage à préserver la confidentialité des données et des informations recueillies. Les mesures suivantes seront mises en place afin d'assurer la confidentialité pendant et après le déroulement du projet :

- Seule la chercheuse (Geneviève Gauthier) aura accès aux données brutes. L'enregistrement sera stocké (temporairement, pour un maximum de deux semaines, soit le temps prévu pour la rédaction du verbatim) dans un ordinateur dont l'accès est protégé par un mot de passe, le dossier où seront stockées toutes les données sera aussi protégé par un mode de passe. Par la suite, toutes les données seront téléversées dans un espace de stockage de données de l'UQAT.
- Les formulaires de consentement format papier seront numérisés et conservés au même endroit; la version papier sera alors détruite. Si des formulaires sont envoyés au préalable par courriel, ils seront conservés également dans ce dossier protégé.
- La retranscription de l'entretien sera redue anonyme; des noms fictifs seront utilisés pour les fins d'utilisation de la chercheuse uniquement. L'enregistrement audio sera détruit dès que la retranscription sera terminée. Un fichier reliant les noms réels aux noms fictifs sera également protégé et ne servira qu'à la chercheuse. Ce fichier sera également détruit dès que le verbatim sera complété.
- Les informations permettant l'identification directe ou indirecte des participants seront éliminées.

- Au début de l'entretien de groupe, la chercheure rappellera le caractère confidentiel des discussions et l'importance de le respecter.
- À la demande d'un participant, les données le concernant peuvent également être retiré du verbatim et détruites ultérieurement.

En vertu du calendrier d'archivage en vigueur dans les établissements universitaires, les données de recherche seront conservées pendant sept ans après la fin du projet.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité compensatoire ne vous sera versée dans le cadre de la participation à cette recherche.

CONFLITS D'INTÉRÊTS ET COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS

La chercheure (Geneviève Gauthier) impliquée dans cette recherche, déclare ne pas se trouver en conflits d'intérêts réel, potentiel ou apparent. Par ailleurs, les résultats de cette recherche ne seront pas exploités à des fins commerciales.

DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les résultats de la recherche seront diffusés dans le mémoire de maîtrise qui sera déposé à l'UQAT et possiblement lors de communications scientifiques. Un bref résumé des résultats et des conclusions sera disponible pour les participants via la responsable du projet ou directement auprès de la chercheure. Ce résumé leur sera envoyé par courriel.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheure, l'UQAT ou le CSSRN de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION À UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE

Vous n'avez aucune obligation de participer à ce projet de recherche : vous avez le droit de refuser d'y prendre part. Vous pouvez vous en retirer en tout temps sans perdre vos droits acquis. Tout au long du projet, vous recevrez l'information pertinente pour décider de continuer ou d'arrêter d'y participer.

Vous pouvez demander la destruction des données vous concernant en vous adressant à la chercheure par courriel.

QUESTIONS

Si vous avez d'autres questions plus tard et tout au long de cette étude, vous pouvez joindre :

Geneviève Gauthier, 819-442-2483 ou gaug26@uqat.ca

COORDONNÉES DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC LES ÊTRES HUMAINS DE L'UQAT

Pour tout renseignement supplémentaire concernant les droits des personnes participantes ou tout autre élément relatif à la participation à une recherche, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
Vice-rectorat à l'enseignement, à la recherche et à la création
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
445, boulevard de l'Université
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4
Téléphone : 1 877 870-8728, poste 2252
cer@uqat.ca

CONSENTEMENT

Je soussignée ou soussigné accepte volontairement de participer à l'étude *Représentations sociales des enseignants à l'égard de la double exceptionnalité*

Nom de la personne participante (lettres moulées)

Signature de la personne participante

Date

CE CONSENTEMENT A ÉTÉ OBTENU PAR :

Geneviève Gauthier

Signature

Date

Veillez conserver un exemplaire de ce formulaire pour vos dossiers.

ANNEXE E – ANALYSE THÉMATIQUE : CATÉGORISATION

Représentations à l'égard des résultats académiques

Performance académique	
Ils n'ont pas nécessairement d'excellents résultats.	1-2
Les enseignants pensent que ça prend des performances exceptionnelles.	1-2-3-4-5
Ils sont très performants. Ils ont d'excellents résultats.	3
Ils ne sont pas nécessairement performants dans toutes les matières.	1-3-4-5
J'ai choisi un élève en consultant mes collègues pour m'assurer qu'il performait dans toutes les matières.	3-4
J'ai choisi des élèves très performants/ qui ont d'excellents résultats	1-3-4-5

Représentations à l'égard de l'apprentissage et des tâches scolaires

Apprentissages et tâches scolaires	
Ils ont un rythme d'apprentissage très rapide	1-2-3-4-5
Exécute les tâches rapidement	1-2-3-4-5
J'ai choisi un élève qui déteste perdre son temps.	2
J'ai choisi un élève qui termine tout rapidement.	1-4-5-
Mes collègues pensent que s'ils manquent une ½ journée par semaine ils vont prendre du retard.	4
Je les choisis pour ses habiletés exceptionnelles (langues)	1

Représentations à l'égard de la cognition

Cognition	
Capable de résoudre n'importe quel problème.	1
Pensée en arborescence (pas linéaire comme les neurotypiques)	1
J'ai choisi un élève qui comprend très rapidement.	1-4-5
Ils ont une excellente mémoire.	1-3-5
Certains pensent que ça se limite au QI (que ça prend un test)	1-5
Les collègues pensent que ça prend un diagnostic	2
Ils sont trop intelligents	1
Les enseignants s'attendent à une intelligence exceptionnelle	1
Ils sont brillants	1-2-3-4-5
Langage précoce (moi, mon enfant)	1-2-3-5
Motricité précoce (moi, mon enfant)	1-5
Retard motricité ou malhabile parce que trop intellectuel	3
Ils ont un vocabulaire très riche, impressionnant	1-3-5
Ils n'ont pas nécessairement beaucoup de connaissances.	1
Les enseignants pensent que c'est juste avoir un tas de connaissances.	1
C'est comme Einstein.	1

J'ai choisi un élève qui a des connaissances incroyables.	5
Ils peuvent avoir des sensibilités sensorielles.	1-5
Ils sont très créatifs.	1-3
J'ai choisi un élève créatif.	4

Représentations à l'égard de la socioaffectivité

Socioaffectif	
Ils vivent des difficultés sociales : isolement, solitude, difficultés à se faire des amis, conflits, préfèrent adultes	1-2-3-4-5
L'élève vient d'une bonne famille, donc il n'a pas de problème	1
Ils vivent des difficultés affectives	1-2-3-4-5
Ils se sentent différents/en décalage	1-2-3-5
Ils sont très matures.	1-3-5
Les élèves en difficulté sont moins matures (TDAH 2 ans des moins maturité)	3
Maturité conditionnelle à ce qu'il n'y ait pas de difficulté ou trouble.	3
J'ai choisi un élève très mature.	3-4
J'ai choisi un élève intéressé et motivé	4

Représentations à l'égard des comportements et des attitudes

Comportements et attitudes	
Ils peuvent avoir des difficultés de comportement.	1
Les enseignants pensent qu'ils ont un comportement exemplaire. (pas moi)	4
J'ai choisi des élèves qui n'ont aucun problème de comportement.	2-3-4
Je n'ai pas choisi cet élève parce qu'il a des problèmes de comportement.	4
Mes collègues ont choisi seulement des élèves qui n'ont pas de problèmes de comportement.	1-4-5
Ils ne font pas d'efforts.	4-5
Les élèves en difficulté font beaucoup d'efforts.	5
J'ai choisi un élève persévérant.	4
Les enseignants pensent que les élèves doués sont arrogants.	2
Ils sont arrogants.	2-4
Les élèves doués sont curieux.	1-2-3
J'ai choisi un élève curieux.	4
J'ai choisi un élève attentif, organisé, « à son affaire »	2-4
J'ai choisi un élève intéressé et motivé	4
Ils ne sont pas nécessairement autonomes.	1
Mes collègues pensent qu'ils sont tous autonomes.	1-3-4-5
J'ai choisi un élève autonome.	1-2-3
Ils posent beaucoup de questions.	1-3-4-5

Représentations à l'égard d'autres caractéristiques

Autres caractéristiques	
Je ne l'ai pas choisi parce qu'il n'aime pas lire.	4
Ils ont des intérêts particuliers (par exemple les jeux éducatifs).	1-2-3-4-5

Représentations à l'égard du caractère global et hétérogène

Hétérogénéité et globalité	
Ils ne sont pas toujours doués dans tout.	1-2-3-4-5
Ils ne sont pas tous pareils (caractère hétérogène)	1-2-3-4-5
Une liste à cocher me semble utile pour aider à l'identification.	3-4
Les enseignants pensent que ce sont des élèves modèles, bons dans tout.	1-2-3-4-5
J'ai choisi un élève qui n'a pas de difficultés.	1-2-3-4-5
J'ai exclu un élève qui vit des difficultés (je ne peux pas lui permettre de manquer des cours).	3-4

Représentations sur l'idée de la compatibilité des termes douance et difficulté

Douance vs difficulté	
Oui ça peut très bien aller ensemble.	1-2-5
J'ai du mal à changer d'opinion, mais je commence à penser que c'est possible avec mes lectures (3-4) et parce que je crois que mon enfant serait DE (3)	3-4
Les enseignants croient que c'est incompatible.	1-2-3-4-5-5-
C'est possible dans des matières différentes.	3-4
Je ne comprends pas comment tu pourrais être fort et ne pas finir à temps. (ça dépend de la difficulté).	4
Sa douance n'a rien à voir avec sa dyslexie (difficulté). Ils ne peuvent pas être bons en lecture et être dyslexiques.	5
Le DE, ce n'est pas un <i>vrai</i> trouble d'apprentissage.	3-4-5

Représentations sur la reconnaissance des besoins des élèves doués et DE

Reconnaissance des besoins	
Doué, ça ne sonne pas comme quelque chose à gérer.	2
Le mot doué irrite.	5
Il faut prioriser les élèves en difficulté.	3-4-5
Ça ne vaut pas la peine de s'occuper d'eux. On a plus d'impact sur les élèves en difficulté que sur les DE, qui, de toute façon, sont très peu nombreux.	5

Ils ont autant de besoins (et droit) que les autres (aide, soutien, adaptation)	1-2-5
Les enseignants pensent qu'ils n'ont pas besoin d'aide.	1-2-5
Les élèves doués ou DE sont la dernière priorité des autres enseignants.	1-2-3-4-5
Je crois que c'est important de reconnaître et de répondre à leurs besoins.	1-2-3-4-5
Les difficultés peuvent être causées par un milieu inadéquat.	1-2-4-5
Je reconnais les conséquences possibles si on ne répond pas à leurs besoins (dépression, problèmes de santé mentale, démotivation, ennui, difficultés comportementales, opposition, échec, décrochage scolaire)	1-2-3-4-5
Le système ne répond pas à leurs besoins. On éteint des flammes, l'école les abandonne.	2-3-5
Les enseignants ne croient pas que c'est important de reconnaître et de répondre à leurs besoins. (sauf exceptions)	1-2-3-4-5
On peut s'occuper des élèves DE, pas des doués. Eux ils n'ont pas besoin (et on adresse juste la difficulté)	5
Je veux que le système scolaire s'occupe de mes enfants/membre de la famille (en tant que doué ou DE), qu'ils puissent exploiter leur plein potentiel.	1-3-4-5
Il faut faire des adaptations et penser à des façons de faire pour ces élèves.	1-2-3-5
Ce n'est pas le rôle des enseignants de les motiver. C'est le rôle des parents.	4
Ça ne sert à rien de les identifier, on ne peut rien faire pour eux. On n'a pas de pilules miracles pour la douance ou de la DE.	
Je vois le projet comme une récompense parce qu'ils réussissent.	4
On ne parle pas assez des élèves doués et DE en général et le projet manque de visibilité.	1-2-3-4-5

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.C. (1971). Experimental study of group creativity: task representation, group structure and performance. *European Journal of Social Psychology*, 1(3), 311-326.
- Abric, J.C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Delval.
- Abric, J.C. (1994). Comment voit-on le monde? Représentations sociales et réalité. *Sciences Humaines*, 21, 11-13.
- Altintas, E. et Ilgun, S. (2016). The term gifted child from teachers view. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965.
- Amran, H.A. et Majid, R. A. (2019). Learning strategies for twice-exceptional students. *International Journal of Special Education*, 33(4), 954-976.
- Assouline, S.G., Foley-Nicpon, M., et Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with specific learning disabilities. *Gifted Child Quarterly*, 54, 102-115.
- Ayebo, A. (2016). Teachers' perceptions on identifying and catering to the needs of mathematically gifted and talented students. *Journal Pendidikan Malaysia*, 41(1), 19-24.
- Baldwin, L., Omdal, S.N. et Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225.
- Barab, S.A., et Plucker, J.A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational psychologist*, 37(3), 165-182.
- Barnard-Brak, L., Johnsen, S.K., Pond Hannig, A. et Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. *Roeper Review*, 37(2), 74-83.
- Bauer, M.W., et Gaskell, G. (1999). Towards a paradigm for research on social representations. *Journal for the theory of social behaviour*, 29(2), 163-186.
- Bauer, M.W., et Gaskell, G. (2008). Social representations theory: A progressive research programme for social psychology. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 335-353.
- Baum, S. (1990). Gifted but learning disabled: a puzzling paradox. *ERIC digest E479*, 1-11.
- Baum, S.M. et Olenchak, F.R. (2002). The alphabet children: GT, ADHD, and more. *Exceptionality*, 10(2), 77-91.
- Baum S., Rizza, M. et Renzulli, S. (2006). Twice exceptional adolescents: Who are they? What do they need? Dans F.A. Dixon et S.M. Moon (dir.), *The handbook of secondary gifted education* (p.137-164). Routledge.

- Baum, S., Schader, R.M. et Hébert, T.P. (2014). Through a different lens: reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327.
- Beaumont, C. et Garcia, N. (2020). La promotion de l'apprentissage socioémotionnel à l'école : Un regard sur l'offre de cours en formation initiale des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans N. Goyette et S. Martineau (dir.), *Le bien-être en enseignement : Tensions entre espoirs et déceptions* (p.9-22). Presses de l'Université du Québec.
- Beckmann, E. et Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: an in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504.
- Beilke, J.R., et Yssel, N. (1999). The chilly climate for students with disabilities in higher education. *College Student Journal*, 33(3), 364-364
- Bélangier, M. (2019). *La douance: comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*. Éditions Midi Trente.
- Bennett-Rappell, H. et Northcote, M. (2016). Underachieving gifted students: Two case studies. *Issues in Educational Research*, 26(3), 407-430.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Berninger, V.W. et Abbott, R.D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233.
- Bianco, M. (2005). The effects of disability labels on special education and general education teachers' referrals for gifted programs. *Learning Disability Quarterly*, 28(4), 285-293.
- Bianco, M. et Leech, N.L. (2010). Twice-exceptional learners: effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *The journal of the teacher education division of the council for exceptional children*, 33(4), 319-334.
- Boulanger, D. (2016). *Dynamiques représentationnelles: à l'interface de l'école et de la famille*. Presses Académiques Francophones.
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents: Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152-176.
- Bouriche, B. (2014). Émotions et dynamique des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (2), 195-232.
- Bourke, R., Kearney, A. et Bevan-Brown, J. (2004). Stepping out of the classroom: involving teachers in the evaluation of national special education policy. *British Journal of Special Education*, 31(3), 150-156.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif, 2 e édition: Théorie et pratique*. Presses de l'Université du Québec.

- Branco, A.U. et Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9(1), 35- 64.
- Brasseur, S. (2021). Fonctionnement social et émotionnel. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.). *Psychologie du haut potentiel : Comprendre, identifier, accompagner* (p.175-198). Deboeck Supérieur.
- Brody, L.E. et Mills, C.J. (1997). Gifted children with learning disabilities: a review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296.
- Buică-Belciu, C. et Popovici, D.-V. (2014). Being twice exceptional: gifted students with learning disabilities. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 127, 519-523.
- Callahan, C.M. et Hertberg-Davis, H.L. (dir.). (2018). *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives* (Second edition). Routledge.
- Caron, M.-J., Authier, E., Attié, M., Duval, J. et Guay M.-C. (2021). *La douance et la double exceptionnalité chez l'enfant et l'adolescent*. Éditions Midi Trente.
- Chung, J., et Monroe, G.S. (2003). Exploring social desirability bias. *Journal of Business Ethics*, 44, 291-302.
- Chryssikou, E.G., Novick, J.M., Trueswell, J.C. et Thompson-Schill, S.L. (2011). The other side of cognitive control: Can a lack of cognitive control benefit language and cognition? *Topics in Cognitive Sciences*, 3, 253-264.
- Coleman, L.J., et Cross, T.L. (1988). Is being gifted a social handicap?. *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Collaborative fo Academic, Social and Emotional Learning. (2013). *Guide: effective social and emotional learning programs-Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Costa, G. (2015). L'effet Pygmalion en milieu scolaire : Traitements différenciés et conséquences sur les élèves. *Education*, 225-243.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., et Stewart, R.A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cuche, C., Genicot, A.S., Goldschmidt, I. et Van de Moortele, G. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels: rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, 1(1), 111-128.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive desintegration*. Little Brown Editions.
- Dai, D.Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press.
- Dai, D.Y. (2018a). A history of giftedness: A century of quest for identity. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p.3-23). American Psychological Association.

- Dai, D.Y. (2018b). A history of giftedness: Paradigms and Paradoxes. Dans S.I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children* (p.1-14). Springer International Publishing.
- Dai, D.Y. et Gauvrit N. (2021). Une brève histoire du haut potentiel. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.). *Psychologie du haut potentiel : Comprendre, identifier, accompagner* (p.23-36). Deboeck Supérieur.
- Daniels, S. et Piechowski, M.M. (2009). *Living with intensity: Understanding the sensitivity, excitability, and emotional development of gifted children, adolescents, and adults*. Great Potential Press.
- Dany, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. Dans G. Lo Mocano, S. Delouée et P. Rateau (dir.). *Les représentations sociales* (p.85-102). de Boeck.
- Deary, I.J., Penle, L. et Johnson, W. (2010). The neuroscience of human intelligence differences. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(3), 201-211.
- De Rosa, A.S. (2012). *Social Representations in the « Social Arena »*. Routledge.
- Deschamps, J.C. et Clémence, A. (2000). *L'explication quotidienne: perspectives psychologiques*. Presses Universitaires de Renne.
- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Duquette, C., Orders, S., Fullarton, S. et Robertson-Grewal, K. (2011). Fighting for their rights: Advocacy experiences of parents of children identified with intellectual giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(3), 488-512.
- Durkheim, E. (1924). *Sociologie et philosophie*. F. Alcan.
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J. et Rogers, K. (2012). Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students. *Roeper Review*, 34(1), 53-62. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554>
- Edmunds, A.L., et Edmunds, G.A. (2004). Sensitivity: A double-edged sword for the pre-adolescent and adolescent gifted child. *Roeper Review*, 27(2), 69-77.
- Farr, R.M. (1993). The Theory of Social Representations: Whence and Whither? *Textes sur les Représentations Sociales*, 2(3), 1-138.
- Festinger, L. (1957). Social comparison theory. *Selective Exposure Theory*, 16, 401.
- Flament, C., Guimelli, C. et Abric, J.C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (1), 15-31.
- Foley-Nicpon, M. (2013). Special issue on twice-exceptionality: progress on the path of empirical understanding. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 207-208.

- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. et Stinson, R.D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G. et Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180.
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M.M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). American Psychological Association.
- Foley-Nicpon, M., Rickels, M., Assouline, H. et Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220-240.
- Fonseca, C. (2021). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Routledge.
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (4e édition). Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006).
- Francis, R., Hawes, D.J. et Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents: A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302.
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.
- Frith, E., Elbich, D.B., Christensen, A.P., Rosenberg, M.D., Chen, Q., Kane, M.J., Silvia, P.J., Seli, P. et Beaty, R.E. (2021). Intelligence and creativity share a common cognitive and neural basis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150(4), 1-75.
- Fugate, C.M., Zentall, S.S. and Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder : lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234-246.
- Fugate, C.M., et Kaufman, S.B. (2018). Attention divergent hyperactive giftedness: Taking the deficiency and disorder out of the gifted/ADHD label. Dans S.B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p.191-200). Oxford University Press.
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16, 281-295.
- Gagné, F. (2023). *Transformer les douances en talents : Le développement des talents vu sous l'angle du MDDT*. BouquinBec.

- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative : description des besoins psychosociaux de femmes à la suite d'un résultat anormal à la mammographie de dépistage du cancer du sein. Dans Corbière, M. et Larivière, N. (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Presses de l'Université du Québec.
- Gallucci, N.T., Middleton, G., et Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- Gamby-Mas, D., Spadoni-Lemes, L.M. et Mariot, J. (2012). Idéologie des représentations sociales : étude expérimentale du rôle des thèmes. *Bulletin de psychologie*, 4(520), 321-335.
- García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de la Rosa, A. et León, S.P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students: systematic review. *Children*, 8(5), 365-379.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.
<https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gauvrit, N. (2021). Performances scolaires et académiques. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.), *Psychologie du haut potentiel : Comprendre, identifier, accompagner* (p.165-173). Deboeck Supérieur.
- Gaymard, S. (2021). *Les fondements des représentations sociales: sources, théories et pratiques*. Dunod.
- Gentry, M., et Fugate, C.M. (2018). Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p.575-584). American Psychological Association.
- Gergen, K., Gergen, M. et Jutras, S. (1992). Les changements d'attitudes. *Psychologie sociale*, 183-218.
- Gierczyk, M. et Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 1-10.
- Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the theory of social behaviour*, 38(4), 375-391.
- Gillespie, A. (2020a). Semantic contact and semantic barriers: Reactionary responses to disruptive ideas. *Current opinion in psychology*, 35, 21-25.
- Gillespie, A. (2020b). Disruption, self-presentation, and defensive tactics at the threshold of learning. *Review of General Psychology*, 24(4), 382-396.
- Glaveanu, V.P. (2020). *The possible: A sociocultural theory*. Oxford University Press.
- Gouvernement du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.

- Gouvernement du Québec. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf
- Gross, M.U. (1998). Early Indicators of Intellectual Giftedness. *Newsletter of the World Council for Gifted and Talented Children*, 17(3).
- Gross, M.U. (2004). Gifted and Talented education. *Social and Emotional Development*.
- Gross, M.U. (2015). Characteristics of able, gifted, highly gifted, exceptionally gifted, and profoundly gifted learners. Dans H.E. Viderger et C.R. Harris (dir.), *Applied practice for educators of gifted and able learners* (p. 3–24). Sense Publishers.
- Guerra, P.L. et Nelson, S.W. (2009). Changing professional practice requires changing beliefs. *Phi Delta Kappan*, 90(5), 354-359.
- Haier R.J., Siegel, B., Tang C., Abel, Lennart et Burchsbaum. (1992). Intelligence and changes in regional cerebral glucose metabolic rate following learning. *Intelligence*, 16 (3-4), 413-426.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. et Pullen, P.C. (2019). *Exceptional learners: an introduction to special education*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Hany, E.A. (1997). Modeling teachers' judgment of giftedness: a methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8(2), 159-178.
- Hart, W., Albarracín, D., Eagly, A.H., Brechan, I., Lindberg, M.J. et Merrill, L. (2009). Feeling validated versus being correct: A meta-analysis of selective exposure to information. *Psychological Bulletin*, 135(4), 555–588.
- Hermans, H.J. (2012). Dialogical Self Theory and the increasing multiplicity of I-positions in a globalizing society: An introduction. *New directions for child and adolescent development*, (137), 1-21.
- Hofer, S.I. et Stern, E. (2016). Underachievement in physics: When intelligent girls fail. *Learning and Individual Differences*, 51, 119-131.
- Holstein, J.A. et Gubrium, J.F. (1995). *The active interview* (37). Sage.
- Holton, G. (1975). On the Role of Themata in Scientific Thought. *Science*, 188(4186), 328-334.
- Hoover-Dempsey, K. Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3–42.
- Hua, O. (Liv), Shore, B.M. et Makarova, E. (2014). Inquiry-based instruction within a community of practice for gifted–ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 74-86. <https://doi.org/10.1177/0261429412447709>
- Jacob, E. (1988). Clarifying qualitative research: A focus on traditions. *Educational Researcher*, 17(1), 16-24.

- Jacquard, A. (1978). *Éloge de la différence. La génétique et les hommes*. Le Seuil.
- Jaušovec, N. (1996). Differences in EEG alpha activity related to giftedness. *Intelligence*, 23(3), 159-173.
- Jin, S.H., Kwon, Y.J., Jeong, J.S., Kwon, S.W. et Shin, D.H. (2006). Differences in brain information transmission between gifted and normal children during scientific hypothesis generation. *Brain and cognition*, 62(3), 191-197.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p.357-378).
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales, un domaine en expansion. Dans D. Jodelet, (dir.), *Les représentations sociales* (p.32-61). Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2011) Foreword. Dans M. Chaib, B. Danermark et S. Selander (dir.), *Education, professionalization and social representations: On the transformation of social knowledge* (p. 15-22). Routledge.
- Jolicoeur, E. (2015). Comparaison des choix méthodologiques employés dans les thèses québécoises en éducation utilisant le concept des représentations sociales: une revue de la documentation scientifique. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 6(1), 99-110.
- Jung, J.Y., Barnett, K., Gross, M.U., et McCormick, J. (2011). Levels of intellectual giftedness, culture, and the forced-choice dilemma. *Roeper Review*, 33(3), 182-197.
- Kalyanpur, M., Harry, B. et Skrtic, T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families' participation in special education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 119–136.
- Kalbfleisch, M.L. (2014). Twice-exceptional learners. Dans J.A. Plucker et C.M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (p. 671–689). Prufrock Press.
- Kanevsky, L. et Geake, J. (2004). Inside the Zone of Proximal Development: Validating a multifactor model of learning potential with gifted students and their peers. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(2), 182-217.
- Kaya, F., Ogurlu, U., Tasdemir, B. et Toprak, Y. (2015). Social representations of giftedness in Turkey. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 742-765.
- Kieffer, C.M. (2014). *Hauts potentiels et troubles spécifiques des apprentissages: étude de la présence de TSA auprès d'une population de collégiens à hauts potentiels* [mémoire]. Université de Strasbourg.
- Kroesbergen, E.H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M.M.N. et Reijnders, J.J.W. (2015). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30.

- Labelle, J., Freiman, V. et Doucet, Y. (2013). La communauté d'apprentissage professionnelle: une démarche favorisant la réussite éducative des élèves doués?. *Éducation et francophonie*, 41(2), 62-83.
- Lagacé-Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Massé, L., Capdevielle, V., Baudry, C., Bégin, J.Y. et Nadeau, M.F. (2020). Regards d'enseignants québécois sur les élèves doués: points de vue diversifiés. *Canadian Journal of Education*, 43(4), 1160-1195.
- Lake, J., et Billingsley, B. (2000). An analysis of factors that contribute to parent-school conflict in special education. *Remedial and Special Education*, 21, 240–251.
- Larivée, S. (1983). L'intelligence aux prises avec l'environnement ordinateur. *Apprentissage et socialisation*.
- Larose, F., Couturier, Y. et Boulanger, D. (2007). Conditions et enjeux de l'actualisation de l'interdisciplinarité professionnelle pour les formations initiales à l'enseignement et à l'exercice du travail social au Québec. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 17(1), 77-93.
- Lavoie, G. et Thomazet, S. (2013). Évaluation de l'élève en difficulté et degré de précision nécessaire dans le jeu de langage enseignant. *Alter*, 7(2), 116-126.
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101.
- Le Blanc, M., Dionne, J., Proulx, J., Grégoire, J.C. et Trudeau-Le Blanc, P. (2001). *Intervenir autrement: Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Leclerc, M., Philion, R., Dumouchel, C., Laflamme, D. et Giasson, F. (2013). La direction d'école comme pilier à l'implantation de la communauté d'apprentissage professionnelle chez les enseignants en adaptation scolaire au secondaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 123-154.
- Lee, K.M. et Olenchak, F.R. (2015). Individuals with a gifted/attention deficit/hyperactivity disorder diagnosis: Identification, performance, outcomes, and interventions. *Gifted Education International*, 31(3), 185-199.
- Legardez, A. et Simonneaux, L. (2011). *Développement durable et autres questions d'actualité : questions socialement vives dans l'enseignement et la formation*. Educagri Éditions.
- Lionet, B. (2021). L'analyse phénoménologique interprétative. Dans A. Bioy (dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (p.145-157). Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.casti.2021.01.0145>
- Lippé, S. et Charlebois, A.R. (2017). Que se passe-t-il à l'intérieur du cerveau intelligent? *Revue Psychologie Québec*, 27-30.

- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24(3), 46-64.
- Lo, C.O. et Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 343-360.
- Lo, C.O., Porath, M., Yu, H.P., Chen, C.M., Tsai, K.F. et Wu, I.C. (2019). Giftedness in the making: A transactional perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(3), 172-184.
- Lovecky, D.V. (2018). *Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders*. Gifted Resssource Center of New England.
- Lovett, B.J. et Sparks, R.L. (2011). The identification and performance of gifted students with learning disability diagnoses: a quantitative synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 46(4), 304-316.
- Lupart, J. et Webber, C. (2012). Canadian schools in transition: Moving from dual education systems to inclusive schools. *Exceptionality Education International*, 22(2), 8-37.
- Lussier, F., Chevrier, É. et Gascon, L. (2017). *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent: troubles développementaux et de l'apprentissage* (3e éd.). Dunod.
- Ma, J., Kang, H.J., Kim, J.Y., Jeong, H.S., Im, J.J., Namgung, E., Kim, M.J., Lee, S., Kim, T.D., Oh, J.K., Chung, Y.-A., Lyoo, I.K., Lim, S.M. et Yoon, S. (2017). Network attributes underlying intellectual giftedness in the developing brain. *Scientific Reports*, 7(1), 11321.
- Maddocks, D.L.S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18.
- Marková, I. (2015). On thematic concepts and methodological (epistemological) themata. *Papers on Social Representations*, 24(2), 4-1.
- Marková, I., Zittoun, T. et Orfali, B. (2004). Langage et communication en psychologie sociale : dialoguer dans les focus groups. *Bulletin de psychologie*, 57(471), 231-236.
- Massé L., Baudry, C., Verret, C., Nadeau, M.-F., Brault-Labbé, A., Touzin, C., Mercier, P., Dussaulr, F., Silly, D. et Vallières, A. (2022). *Les élèves doublement exceptionnels*.
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Bixler, E.O. et Zimmerman, D.N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 238-241.
- McBee, M.T., Peters, S.J. et Miller, E.M. (2016). The impact of the nomination stage on gifted program identification: a comprehensive psychometric analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 258-278.
- McGee, C.D. et Hughes, C.E. (2011). Identifying and supporting young gifted learners. *YC Young Children*, 66(4), 100.

- Miglianico, M. et Dubreuil, P. (2020). L'approche appréciative en éducation, un nouveau paradigme de changement Dans N. Goyette et S. Martineau, *Le bien-être en enseignement, tensions entre espoirs et déceptions* (p. 25-41). Presses de l'Université du Québec.
- Miller, A.L. (2012). Conceptualizations of creativity: comparing theories and models of giftedness. *Roeper Review*, 34(2), 94-103.
- Miserez-Caperos, C., Gerber, P.-Y. et Schertenleib, G.-A. (2019). Parcours de scolarisation de trois élèves HP. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 75-95.
- Missett, T.C., Azano, A.P., Callahan, C.M. et Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31.
- Moliner, P. (2015). Objectivation et ancrage du message iconique. Propositions théoriques et pistes de recherche. *Sociétés*, (4), 81-94.
- Monsen, J.J., Ewing, D.L. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126.
- Moon, T.R. et Brighton, C.M. (2008). Primary Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807-810.
- Moscovici, S. (1971). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*. Mouton.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public* (2ième édition). Presses de l'Université de France.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. Dans R. M. Farr et S. Moscovici (dir), *Social representations* (p. 3-70). Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2011). An essay on social representations and ethnic minorities. *Social Science Information*, 50(3-4), 442-461.
- Moscovici, S. (2015). *La psychanalyse, son image et son public*. Puf.
- Moscovici, S. et Marková, I. (1998). Presenting social representations: A conversation. *Culture & psychology*, 4(3), 371-410.
- Moscovici, S. et Vignaux, G. (2000). Le concept de thémata. Dans C. Guimelli (dir.), *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 25-72). Duven Trans.
- Mullet, D.R. et Rinn, A.N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>

- Nail, J.M., et Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the para-digm*. NAGC.
- Navas-Sánchez, F.J., Alemán-Gómez, Y., Sánchez-Gonzalez, J., Guzmán-De-Villoria, J.A., Franco, C., Robles, O., Arango, C. et Desco, M. (2014). White matter microstructure correlates of mathematical giftedness and intelligence quotient. *Human Brain Mapping*, 35(6), 2619-2631.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 57(3), 471-494.
- Neubauer, A.C. et Fink, A. (2009). Intelligence and neural efficiency. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 33(7), 1004-1023.
- Nielsen, M.E. (2002). Gifted students with learning disabilities: recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.
- Noël, I. (2014). *Jeunes enseignants en transition entre formation et emploi : le défi de l'accueil d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers : du sens à la mise en actes* [Thèse de doctorat]. Université de Fribourg, Suisse.
<https://doc.ero.ch/record/232700?ln=fr>
- Overton, W.F. (1998). Developmental Psychology: Philosophy, Concepts, and Methodology. *Theoretical models of development*, 1, 18-88.
- Ozcan, D. et Uzunboylu, H. (2020). School counsellors' perceptions of working with gifted students. *South African Journal of Education*, 401, S1-S9.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Un nouveau champ d'étude. Caractéristiques des représentations sociales. Dans W. Doise et A. Palmonari (dir.). *L'étude des représentations sociales* (p.12-33).
- Pereira-Fradin, M., Caroff, X. et Jacquet, A.-Y. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ? *Enfance*, 1(1), 11-26.
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L. et Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12(13), 5361.
- Peterson, J.S., et Moon, S.M. (2008). Counseling the gifted. Dans S.I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (p. 223-245). Springer.
- Piechowski, M.M. (2002). Experiencing in a Higher Key: Dabrowski's Theory of and for the Gifted. *Gifted Education Communicator*, 28-36.
- Piechowski, M.M., et Wells, C. (2021). Reexamining overexcitability: A framework for understanding intense experience. *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts and Talents; Routledge: Abingdon-on-Thames, Oxfordshire, UK*.

- Pilon, M. et François-Sévigny, J. (2021, 3 décembre). *L'adaptation psychosociale et le fonctionnement socioaffectif des enfants douésL que sait-on [communication]?* Colloque sur la recherche en douance, En ligne.
- Pinnelli, S. et Fiorucci, A. (2019). What do educational professionals think about giftedness? An analysis of attitudes and representations. *International Conference on Education and New Developments*. 192-196
- Plucker, J.A. et Barab, S.A. (2005). The importance of contexts in theories of giftedness: Learning to embrace the messy joy of subjectivity. Dans R.J. Sternberg et J.E. Davidson (dir.), *Conceptions of giftedness* (p.201-216). Cambridge University Press.
- Powell, T. et Siegle, D. (2000). Teachers bias in identifying gifted and talented students. *The national research center on the gifted and talented newsletter*, 13-15.
- Presseau, A. (2003). Présentation d'un dispositif de formation continue pour des enseignants visant la transformation de représentations et de pratiques pédagogiques. *Res Academica*, 21(2), 273-292.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70.
- Reis, S.M., Baum, S.M. et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Reis, S.M. et McCoach, D.B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
- Renzulli, J.S. (1978). The Enrichment Triad Model: a Plan for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2), 227-233.
<https://doi.org/10.1177/001698627702100216>
- Revol, O., Louis, J. et Fourneret, P. (2004). L'enfant précoce: signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52(3), 148-153.
- Revol, O. (2011). L'enfant précoce: mode ou réalité? *Réalités Pédiatriques*, 160, 1-5.
- Rinn, A.N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. Dans S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 453–464). American Psychological Association.
- Rinn, A.N., et Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235.
- Rinn, A.N., et Majority, K.L. (2018). The social and emotional world of the gifted. Dans S.I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (p.49-63). Springer.
- Ritchotte, J., Rubenstein, L. et Murry, F. (2015). Reversing the underachievement of gifted middle school students: lessons from another field. *Gifted Child Today*, 38(2), 103-113.

- Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J.H., et Tordjman, S. (2010). Signes d'appel et troubles associés chez les enfants à haut potentiel. *Archives de pédiatrie*, 17(9), 1363-1367.
- Rommelse, N., Antshel, K., Smeets, S., Greven, C., Hoogeveen, L., Faraone, S.V. et Hartman, C.A. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364.
- Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F. et Spinath, F.M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. et Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? Dans G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell et J. Valsiner (dir.), *The Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 3-11). Cambridge University Press.
- Sanchez, C., Brigaud, E., Moliner, P. et Blanc, N. (2022). The social representations of gifted children in childhood professionals and the general adult population in France. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(2), 179-199.
- Saussez, F. et Lessard, C. (2016, 22 décembre). « Les données probantes », un nouveau dogme? *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/opinion/idees/487597/les-donnees-probantes-un-nouveau-dogme?>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. *La recherche en éducation: étapes et approches*, 3, 123-147.
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (p. 273-196) (7^e édition). Presses de l'Université du Québec. (Ouvrage original publié en 1984)
- Schultz, J.J. (2011). *Nowhere to hide: Why kids with ADHD and LD hate school and what we can do about it*. John Wiley and Sons.
- Schultz, S.M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 119-133.
- Sharma, U., Aielle, P., Pace, E.M., Round, P. et Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Sharma, U., Forlin, C. et Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 23(7), 773-785.
- Siegle, D., Gubbins, E.J., O'Rourke, P., Langley, S.D., Mun, R.U., Luria, S.R., Little, C.A., McCoach, D.B., Knupp, T., Callahan, C et Plucker, J.A. (2016). Barriers to underserved students' participation in gifted programs and possible solutions. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 103-131.

- Siegle, D. et McCoach, D.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). American Psychological Association.
- Silverman, L.K. (2018). Assessment of giftedness. Dans S.I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (p.183-207). Springer Science and Business Media.
- Simoes Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L. et Vaivre-Douret, L. (2010). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, 1(1), 27-44.
- Snyder, K.E. et Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228.
- Stankovska, G. et Rusi, M. (2014). Cognitive, emotional and social characteristics of gifted students with learning disability. *Bulgarian Comparative Education Society*, 438-442.
- Steenbergen-Hu, S., Olszewski-Kubilius, P. et Calvert, E. (2020). The effectiveness of current interventions to reverse the underachievement of gifted students: findings of a meta-analysis and systematic review. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 132-165.
- Swiatek, M.A. (2001). Social coping among gifted high school students and its relationship to self-concept. *Journal of Youth and adolescence*, 30(1), 19-39.
- Tan, L., Hughes, C. et Foster, J. (2016). Abilities, disabilities and possibilities: A qualitative study exploring the academic and social experiences of gifted and talented students who have co-occurring learning disabilities. *Journal of Pedagogic Development*, 6(2), 30-42.
- Tateo, L. (2016). Toward a cogenetic cultural psychology. *Culture & Psychology*, 22(3), 433-447.
- Tavani, J.-L., Zenasni, R. et Pereira-Fradin M. (2009). Social representations of gifted children: a preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61-70.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic studies of genius. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University Press.
- Terrassier, J.-C. (1979). Le syndrome de dyssynchronie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 27(10-11), 445-450.
- Terrassier, J.-C. (1996). Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces. *Journal de psychiatrie et de puériculture*, 4, 221-226.
- Terrassier, J.-C. (2005). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Éditions sociales Françaises.
- Terriot, K. (2021). Enfants doublement exceptionnels. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.), *Psychologie du haut potentiel : comprendre, identifier, accompagner* (p.247-269). De Boeck Supérieur.

- Thorne, S. (2016). *Interpretative description : Qualitative research for applied practice* (2^e éd.). Routledge.
- Thorne, S., Kirkham, S.R. et MacDonald-Emes, J. (1997). Interpretive description: a noncategorical qualitative alternative for developing nursing knowledge. *Research in nursing & health*, 20(2), 169-177.
- Turnbull, H.R., et Turnbull, A.P. (1998). *Free appropriate public education: The law and children with disabilities* (5e éd.). CO: Love.
- Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. (2019). *Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. <https://www.uqat.ca/recherche/ethique/>
- Valsiner, J. (1994). Culture and human development: A co-constructionist perspective. Dans P. Geert, L.P. Mos et W.J. Baker (dir.), *Annals of theoretical psychology* (p.247-298). Springer.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action: A theory of human development*. John Wiley and Sons.
- Valsiner, J. (2003). Beyond social representations: A theory of enablement. *Papers on social representations*, 12, 7.1-7.16.
- Valsiner, J. (2012). *A guided science, History of psychology in the mirror of the making*. Transactions Publishers.
- Valsiner, J. (2013). Creating sign hierarchies: Social representation in its dynamic context. *Papers on Social Representations*, 22(2), 16.1-16.32.
- Valsiner, J., et Sato, T. (2006). Historically Structured Sampling (HSS): How can psychology's methodology become tuned in to the reality of the historical nature of cultural psychology? Dans J. Straub, D. Weidemann, C. Kölbl et B. Zielke (dir.), *Pursuit of meaning* (p. 215-251). Bielefeld: transcript.
- Valsiner, J., Cairns, R., Shantz, C.V. et Hartup, W.W. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Dans C.U. Shantz et W.W. Hartup, *Conflict in child and adolescent development* (p.15-35). Cambridge University Press.
- Van der Meulen, R.T., Van der Bruggen, C.O., Spilt, J.L., Verouden, J., Berkhout, M. et Bögels, S.M. (2014). The Pullout Program Day a Week School for Gifted Children: Effects on Social–Emotional and Academic Functioning. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 287-314. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5>
- VanTassel-Baska, J., Feng, A.X., Swanson, J.D., Quek, C. et Chandler, K. (2009). Academic and Affective Profiles of Low-Income, Minority, and Twice-Exceptional Gifted Learners: The Role of Gifted Program Membership in Enhancing Self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406>
- Van Viersen, S., Kroesbergen, E.H., Slot, E.M. et de Bree, E.H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199.

- Venet, M., Schmidt, S., Paradis, A. et Ducreux, E. (2009). La qualité de la relation enseignante-élève. Une simple affaire de cœur. *Intervention différenciée au primaire en contexte d'intégration scolaire: regards multiples*, 61-90.
- Wahl, G. (2021). Haut potentiel et TDAH. Dans N. Clobert et N. Gauvrit (dir.), *Psychologie du haut potentiel : Comprendre, identifier, accompagner* (p.271-293). Deboeck Supérieur
- Wang, C.W. et Neihart, M. (2015). How do supports from parents, teachers, and peers influence academic achievement of twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 38(3), 148-159.
- Wasylikiw, L. (2007). Social desirability bias. Dans R.F. Baumeister et K.D. Vohs (dir.), *Encyclopedia of social psychology*. Sage Publications.
- Webb, J.T. et Latimer, D. (1993). ADHD and Children Who Are Gifted. *ERIC Digest# 522*.
- Whitmore, J.R. & Maker, C.J. (1985). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Aspen Systems Corporation.
- Winkler, D.L. (2014). *Giftedness and overexcitability: Investigating the evidence*. Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College.
- Winkler, D., et Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257.
- Zhang, Z. (2017). Gifted education in China. *Cogent education*, 4(1), 1364881.