

Attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire envers l'éducation des élèves doués

Attitudes of Quebec preschool/elementary teachers towards the education of the gifted students

Line Massé, Claire Baudry, Marie-France Nadeau, Claudia Verret, Caroline Couture, Jean-Yves Bégin, Jeanne Lagacé-Leblanc et Isabelle Martineau-Crête

Volume 51, numéro 1, 2022

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1088626ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1088626ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (imprimé)

2371-6053 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Massé, L., Baudry, C., Nadeau, M.-F., Verret, C., Couture, C., Bégin, J.-Y., Lagacé-Leblanc, J. & Martineau-Crête, I. (2022). Attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire envers l'éducation des élèves doués. *Revue de psychoéducation*, 51(1), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1088626ar>

Résumé de l'article

Cette étude dresse le portrait des attitudes de 1022 enseignants québécois du préscolaire/primaire (92 % de femmes) à l'égard de l'éducation des élèves doués et examine le rôle de certaines de leurs caractéristiques personnelles et contextuelles, à partir de données issues d'un questionnaire qu'ils ont rempli en ligne. Plus de 90 % des participants n'ont reçu aucune formation au sujet de l'éducation des élèves doués. Globalement, les résultats sur l'échelle d'évaluation des attitudes Opinions à propos des doués et de leur éducation (McCoach et Seigle, 2007, développé initialement par Gagné et Nadeau, 1991) révèlent que les attitudes des enseignants tendent à être plutôt positives envers la reconnaissance des besoins des élèves doués et le soutien éducatif à leur offrir et ils présentent un niveau faible de préoccupations envers l'élitisme. D'autre part, elles sont plutôt neutres envers l'accélération scolaire. Les analyses de régression linéaire hiérarchique examinant la prédiction des attitudes selon des variables personnelles (ex., genre, formation, sentiment d'auto efficacité) et contextuelles suggèrent certaines distinctions, bien que marginales. Notamment, les enseignants semblent plus préoccupés par l'élitisme engendrés par les mesures éducatives offertes aux élèves doués que les enseignantes. Les enseignantes du préscolaire et du premier cycle du primaire manifestent des attitudes plus négatives envers l'accélération scolaire que les enseignants des cycles plus avancés. Des associations positives sont observées entre certaines dimensions des attitudes et la formation reçue en cours d'emploi, le sentiment d'auto-efficacité et les contacts avec des personnes douées.

Attitudes des enseignants québécois du préscolaire/ primaire envers l'éducation des élèves doués

Attitudes of Quebec preschool/elementary teachers towards the education of the gifted students

L. Massé¹
C. Baudry¹
M.-F. Nadeau²
C. Verret³
C. Couture¹
J.-Y. Bégin¹
J. Lagacé-Leblanc¹
I. Martineau-Crête¹

¹ Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières

² Département de l'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke

³ Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

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

Correspondance :

Département de psychoéducation
Université du Québec à
Trois-Rivières
3351, boul. des Forges, C.P. 500
Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7
Tél. 819 376-5011, poste 4010
Télécopieur : 819 376-5066
Courriel : line.masse@uqtr.ca

Résumé

Cette étude dresse le portrait des attitudes de 1022 enseignants québécois du préscolaire/primaire (92 % de femmes) à l'égard de l'éducation des élèves doués et examine le rôle de certaines de leurs caractéristiques personnelles et contextuelles, à partir de données issues d'un questionnaire qu'ils ont rempli en ligne. Plus de 90 % des participants n'ont reçu aucune formation au sujet de l'éducation des élèves doués. Globalement, les résultats sur l'échelle d'évaluation des attitudes Opinions à propos des doués et de leur éducation (McCoach et Seigle, 2007, développé initialement par Gagné et Nadeau, 1991) révèlent que les attitudes des enseignants tendent à être plutôt positives envers la reconnaissance des besoins des élèves doués et le soutien éducatif à leur offrir et ils présentent un niveau faible de préoccupations envers l'élitisme. D'autre part, elles sont plutôt neutres envers l'accélération scolaire. Les analyses de régression linéaire hiérarchique examinant la prédiction des attitudes selon des variables personnelles (ex., genre, formation, sentiment d'auto-efficacité) et contextuelles suggèrent certaines distinctions, bien que marginales. Notamment, les enseignants semblent plus préoccupés par l'élitisme engendrés par les mesures éducatives offertes aux élèves doués que les enseignantes. Les enseignantes du préscolaire et du premier cycle du primaire manifestent des attitudes plus négatives envers l'accélération scolaire que les enseignants des cycles plus avancés. Des associations positives sont observées entre certaines dimensions des attitudes et la formation reçue en cours d'emploi, le sentiment d'auto-efficacité et les contacts avec des personnes douées.

Mots-clés : élève doué, attitudes, enseignant, préscolaire, primaire.

Abstract

This study examines the attitudes of 1,022 Quebec preschool / elementary teachers (92% women) towards the education of gifted students and the role of some of their personal and contextual characteristics, using data from an online questionnaire. Over 90% of participants

had received no training in the education of gifted students. Overall, the results on the Opinions on attitudes and skills education assessment scale (McCoach and Seigle, 2007, initially developed by Gagné and Nadeau, 1991) reveal that teachers' attitudes tend to be rather positive towards the recognition of the needs of gifted students and the educational support to offer them and they exhibit a low level of concern for elitism. On the other hand, their attitudes are rather neutral towards school acceleration. Hierarchical linear regression analysis examining the prediction of attitudes based on personal (e.g., gender, education, self-efficacy) and contextual variables suggests certain distinctions, albeit marginal. In particular, male teachers seem more concerned about the elitism generated by the educational measures offered to gifted students. Preschool and lower grade elementary teachers show more negative attitudes toward accelerated schooling than more advanced teachers. Positive associations are observed between certain dimensions of attitudes and in-service training, the self-efficacy believes and contact with gifted people.

Keywords: gifted student, attitudes, teacher, preschool, primary.

Plusieurs études révèlent que plus les enseignants se montrent ouverts et positifs envers les élèves ayant des besoins particuliers, plus l'intégration de ces élèves a le potentiel d'être un succès (Lindsay, 2007; Monsen et al., 2014). Par exemple, les attitudes positives des enseignants sont associées à une intention plus grande de différencier les méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins particuliers des élèves ou d'utiliser les pratiques recommandées (Monsen et al., 2014; Sharma et al., 2018). Les attitudes positives des enseignants peuvent aussi contribuer à modifier positivement ou favorablement la perception des pairs concernant l'élève ayant des besoins particuliers (Bélanger, 2003). Pour les élèves doués, les attitudes des enseignants à leur égard apparaissent même être la caractéristique la plus importante liée au succès de leur scolarisation et de leur bien-être (Dávid et Balogh, 2012).

Au Québec, contrairement à la plupart des autres provinces canadiennes (Kanevsky, 2011; Kanevsky et Clelland, 2013), les élèves doués semblent être une clientèle négligée alors qu'ils ne sont pas reconnus officiellement comme une population scolaire ayant des besoins particuliers (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec [MELS], 2007). Jusqu'à tout récemment, le seul document ministériel qui en faisait mention était la *Politique de la réussite éducative* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017), alors que le ministère vient de publier dernièrement un avis au sujet de l'éducation des élèves doués (MEES, 2020). De plus, parmi l'ensemble des universités québécoise, un seul programme de formation en enseignement inclut officiellement un cours dans leur curriculum pour sensibiliser les enseignants à l'éducation des élèves doués. L'examen de tous les plans de cours relatifs aux élèves présentant des besoins particuliers offerts dans les universités québécoises francophones laisse à penser que lorsque la question de l'éducation des élèves doués est abordée, elle l'est touchée seulement brièvement.

Des recherches montrent pourtant que la formation des enseignants à propos des élèves ayant des besoins particuliers a un impact positif non seulement sur les attitudes à leur égard, mais également sur leur sentiment d'autoefficacité à

leur enseigner (Rousseau et al., 2015). Étant donné les résultats concluants des études qui montrent l'influence des attitudes positives des enseignants sur les élèves, le manque de considération à l'égard de cette population et l'absence de formation pour sensibiliser les enseignants aux besoins de ces élèves, il y a lieu de se questionner sur les attitudes des enseignants québécois à l'égard de l'éducation des élèves doués. En effet, connaître et comprendre leurs attitudes permettraient notamment de mieux identifier les besoins de formation des enseignants pouvant se déployer dans les programmes de 1^{er} cycle et de mieux les accompagner pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves doués et la mise en place d'interventions éducatives pour répondre à leurs besoins particuliers. La section suivante permet de cerner ce qu'on entend par élève doué, par attitude et sur les variables pouvant l'influencer.

Contexte théorique

Définition de la douance. Il n'y a pas de consensus sur les terminologies utilisées pour désigner la population représentée par les élèves doués, ni sur leurs définitions. Alors qu'en Europe francophone, le terme « haut potentiel » est utilisé, c'est plutôt le terme « douance » (giftedness) qui est communément employé au Canada (Massé, 2016). On retrouve deux catégories de définitions de la douance. La première catégorie la définit en utilisant des critères dits restrictifs qui limitent la douance à l'intelligence, telle que mesurée par les tests de quotient intellectuel (QI) dont des seuils cliniques plus élevés doivent être atteints. La douance est ainsi souvent définie par un QI supérieur ou égal à 130, ce qui correspond à deux écarts types au-dessus de la norme et à environ 2,5 % de la population (Brasseur et Cruche, 2017). La deuxième catégorie regroupe des définitions aux critères plus inclusifs qui considèrent un plus large éventail de domaines de performances que celles mesurées par les tests de QI, mais surtout qui se basent sur des seuils moins restrictifs. Parmi ces définitions plus inclusives, celle de Gagné (2015) domine et est retenue par la National Association of Gifted Children (NAGC, 2010), association américaine la plus respectée dans le domaine de l'éducation des élèves doués.

Selon Gagné (2015), la douance correspond à des domaines d'habiletés naturelles innées, qui se développent, en particulier pendant l'enfance, à travers les processus de maturation et l'exercice. Il reconnaît six domaines de douance, dont quatre liées aux habiletés mentales (intellectuelles, créatrices, sociales et perceptuelles) et deux liées aux habiletés physiques (musculaires et contrôle moteur). Pour être reconnu « doué », un individu doit manifester l'une ou l'autre de ces habiletés à un degré tel qu'elles placent l'individu parmi les 10 % supérieurs de ses pairs sur ces aspects. Pour Gagné (2015), une personne sera considérée douée dans un domaine si ses habiletés dans ce dernier se situent dans les 10 % supérieures. Ainsi, si l'on considère seulement les habiletés intellectuelles, ce taux de 10 % correspond à un QI de 120 et plus.

Attitudes. De façon générale, l'attitude se définit comme une prédisposition à répondre d'une certaine manière envers un objet spécifique (Rosenberg et al., 1960). Trois composantes sont généralement identifiées aux attitudes : affectives, cognitives et comportementales (Breckler, 1984; Eagly et Chaiken, 1993). La composante cognitive renvoie aux perceptions, croyances et connaissances d'une

personne sur ce qui est vrai ou faux, bon ou mauvais. La composante affective se rapporte au sentiment d'aise ou de malaise ressenti par rapport à l'objet de l'attitude. Quant à la composante comportementale, elle correspond à une prédisposition à l'action concernant cet objet. La relation entre les attitudes et les comportements s'avère complexe et pas toujours consistante, mais il est habituellement reconnu que les attitudes exercent une influence importante sur l'adoption des comportements (Maio et al., 2018), tels que les pratiques pouvant soutenir l'inclusion des élèves doués.

Attitudes envers l'éducation des élèves doués

Des recherches menées ailleurs dans le monde montrent que les enseignants (Chessman, 2010; Krijan et Borić, 2015; Kunt et Tortop, 2017; Laine et al., 2019; Lassig, 2009; Machů, 2016; McCoach et Siegle, 2007; Polyzopoulou et al., 2014; Tallent-Runnels et al., 2000) ou les futurs enseignants (Adams et Pierce, 2004; Jung, 2014; Megay-Nespoli, 2001; Troxclair, 2013) ont des attitudes plutôt neutres ou légèrement positives concernant la reconnaissance des besoins éducatifs particuliers des élèves doués et leur besoin de soutien. Les attitudes semblent assez positives concernant la différenciation pédagogique, mais semblent plus négatives concernant les mesures plus ciblées ou intensives à mettre en place pour répondre à leurs besoins (Laine et al., 2019). Les attitudes les plus négatives des enseignants sont associées à l'accélération scolaire (Bain et al., 2007; Cross et al., 2018; Jung, 2014; Laine et al., 2019; Lassig, 2009; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Parmi les mesures d'accélération, l'entrée précoce et le saut de classe apparaissent les moins populaires chez les enseignants et les moins utilisées (Siegle et al., 2013), même si elles sont les plus faciles à implanter (Assouline et al., 2018). Aussi, les enseignants semblent surtout préoccupés par les effets sur le plan social de ces mesures que par les bénéfices que les élèves pourraient en tirer sur le plan scolaire (Gallagher et al., 2011; Rambo et McCoach, 2012; Siegle et al., 2013).

Pour mieux comprendre les résultats des études citées précédemment, il est possible de les analyser à partir de trois sources d'influence principales des attitudes (Avramidis et Norwich, 2002) : les caractéristiques des élèves, les caractéristiques personnelles des enseignants et les variables contextuelles liées à l'environnement éducatif.

Caractéristiques des élèves. Les enseignants se montrent plus ouverts à accueillir dans leur classe des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des difficultés de langage et une douance que ceux présentant d'autres types de besoins particuliers (ex. : handicap physique, trouble du spectre de l'autisme, trouble comportemental) (Lee et al., 2015). Cependant, lorsqu'il s'agit des mesures à mettre en place ou de ressources à allouer aux élèves ayant des besoins particuliers, les attitudes envers les élèves doués seraient moins positives alors qu'ils sont perçus comme la clientèle la moins prioritaire par les futurs enseignants (Goddard et Evans, 2018) ou les enseignants en exercice (Kniveton, 2004).

Caractéristiques personnelles des enseignants. Les caractéristiques personnelles examinées dans les études portent essentiellement sur le genre des enseignants, l'âge ou les années d'expérience, l'autoperception de la douance, le

sentiment d'auto-efficacité, les contacts avec des personnes douées et la formation reçue et le programme de formation suivi.

Bien que la plupart des études ayant étudié l'influence du genre ne révèlent pas de différences significatives (Gonzalez et Jung, 2019; Jung, 2014; Lassig, 2009; Mullen et Jung, 2019; Polyzopoulou et al., 2014; Portešová et al., 2011), d'autres indiquent que le féminin est associé à des attitudes plus positives que le masculin en regard des attitudes générales (Kunt et Turtop, 2017) ou moins de préoccupations envers l'élitisme (Chessman, 2010).

Il n'y a pas de consensus concernant l'influence de l'âge ou des années d'expérience. Alors que certaines études ne révèlent aucune différence significative (Chessman, 2010; Drain, 2008; Gonzalez et Jung, 2019; Lassig, 2009; Mullen et Jung, 2019; Tortop et Kunt, 2013), une étude rapporte des attitudes plus positives chez les plus jeunes enseignants en ce qui concerne le soutien aux besoins éducatifs particuliers des élèves doués et les préoccupations envers l'élitisme (Krijan et Borić, 2015). Toutefois, d'autres études rapportent que les enseignants avec plus d'années d'expérience expriment des attitudes plus positives envers l'élitisme (Polyzopoulou et al., 2014) et l'accélération scolaire (Kunt et Tortop, 2017).

Les résultats apparaissent également contradictoires en ce qui concerne l'autoperception de la douance. Trois études ne révèlent aucun lien significatif entre l'attitude et le fait de se percevoir ou non comme doué (Jung, 2014; McCoach et Siegle, 2007; Portešová et al., 2011). Une étude rapporte une association positive significative entre cette variable et le soutien aux besoins des élèves doués (Laine et al., 2019). Enfin, une étude portant spécifiquement sur les attitudes envers l'accélération scolaire, indique que plus les enseignants se perçoivent comme doués, moins ils perçoivent que cette mesure est élitiste (Gonzales et Jung, 2019).

Une étude révèle que plus le sentiment d'auto-efficacité des enseignants concernant l'éducation des élèves doués est élevé, plus leurs attitudes sont positives à l'égard de l'accélération scolaire (Rambo et McCoach, 2012). D'autre part, une autre étude révèle que plus les enseignants entretiennent des conceptions erronées à propos de la douance ou de l'éducation des élèves doués, plus leurs attitudes sont négatives (Heyder et al., 2018).

Il n'y a également pas de consensus en ce qui a trait aux contacts avec les personnes douées dans l'entourage des enseignants. Alors que certaines études révèlent une association positive avec le soutien aux besoins des élèves, que ce soit chez les futurs enseignants (Jung, 2014) ou les enseignants (Laine et al., 2019; Machů, 2016), une autre rapporte une association négative (Mullen et Jung, 2019). Une autre étude portant spécifiquement sur les attitudes d'enseignants du primaire envers l'accélération scolaire rapporte que cette variable était associée à des perceptions que cette mesure peut être élitiste (Gonzales et Jung, 2019).

Les résultats des études diffèrent également en ce qui concerne l'effet de la formation initiale ou continue, mais cela varie selon les devis de recherche utilisés. En effet, huit études évaluatives quasi-expérimentales sur les effets de formations offertes sur l'éducation des élèves doués révèlent toutes des effets positifs sur les

attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation des élèves doués (Bangel et al., 2010; Geak et Cross, 2008; Hoogeveen et al., 2005; Lassig, 2009; McCuller, 2011; Megay-Nespoli, 2001; Plunkett et Kronbord, 2011; Vrey et al., 2018). Dans trois études comportant des devis corrélationnels, deux ne signalent aucun lien significatif (Lee et al., 2015; McCoach et Siegle, 2007), alors qu'une autre révèle une association négative (Goddard et Evans, 2018). D'autre part, une analyse révèle que les connaissances des enseignants à propos de la douance sont un prédicteur positif du soutien aux besoins éducatifs particuliers des élèves doués et un prédicteur négatif des préoccupations envers l'élitisme (Mullen et Jung, 2019).

Le programme de formation suivi semble également influencer les attitudes des enseignants. Ainsi les enseignants ayant suivi un programme général en éducation ont des attitudes plus positives que les enseignants ayant suivi un programme en adaptation scolaire (McCoach et Siegle, 2007).

Caractéristiques contextuelles. Les variables contextuelles concernent habituellement le contexte dans lequel évolue les enseignants, par exemple le secteur d'enseignement, le niveau enseigné, les fonctions exercées, le type d'établissement scolaire ou le milieu socio-économique de l'école. Cinq études montrent que les enseignants qui rapportent enseigner à des élèves doués ou avoir des responsabilités éducatives à leur égard manifestent des attitudes plus positives que ceux que les autres enseignants (Chessman, 2010; Laine et al., 2019; Machû, 2016; McCoach et Siegle, 2007; Tirri et al., 2002), alors qu'une autre étude ne révèle aucune association (Portešová et al., 2011). En ce qui concerne le type d'écoles, deux études montrent que les enseignants qui œuvrent dans des écoles sélectionnant les meilleurs élèves ont des attitudes plus positives que les enseignants qui œuvrent dans des écoles régulières (Chessman, 2010; Kunt et Tortop, 2017). Le soutien de l'administration scolaire semble influencer positivement les attitudes envers l'accélération scolaire (Gonzales et Jung, 2019). La taille de l'école ne semble pas influencer les attitudes des enseignants (Laine et al., 2019) ni le milieu d'enseignement (rural, urbain, banlieue) (Siegle et al., 2013).

En somme, des études portant sur les attitudes des enseignants envers les élèves doués et menés dans d'autres pays suggèrent qu'elles sont légèrement positives concernant la reconnaissance de leur besoins particuliers et le besoin de soutien, mais plus négatives concernant les mesures plus intensives mises en place comme l'accélération scolaires. À l'issue de cette recension des études portant sur les attitudes envers l'éducation des élèves doués, il appert que plusieurs résultats contradictoires ne permettent pas de statuer sur l'influence des caractéristiques, plus particulièrement celles qui sont personnelles et contextuelles. Il est possible que les devis des recherches adoptés aient influencé les résultats descriptifs et corrélationnels obtenus, étant donné que la plupart n'ont pas considéré l'interinfluence que les variables peuvent exercer entre elles (p. ex. : genre, contact avec les personnes douées, formation reçue). Enfin, cette recension nous confirme la pertinence d'étudier les attitudes tout en relevant le manque de connaissance concernant les attitudes des enseignants québécois à cet égard, la seule étude recensée datant du début des années 80 (Gagné, 1984). Dans la mesure où le ministère de l'Éducation vient d'annoncer au printemps 2020 des mesures financières pour l'organisation de services éducatifs pour ces élèves, il

importe d'avoir une idée plus claire des attitudes des enseignants québécois envers l'éducation des élèves doués afin d'orienter la formation et l'accompagnement des enseignants selon les besoins qui se dégagent.

Objectifs de l'étude

Cet article vise à dresser le portrait des attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire concernant l'éducation des élèves doués. Les objectifs spécifiques sont : 1) de décrire les attitudes des enseignants à l'égard de l'éducation des élèves doués; 2) d'examiner la contribution de variables personnelles et contextuelles pour chacune des dimensions des attitudes.

Méthode

L'étude suit un devis descriptif corrélationnel (Fortin et Gagnon, 2016). Les données ont été recueillies par l'entremise de questionnaires en ligne hébergés sur un site internet sécurisé.

Procédure et recrutement des participants

La méthode d'échantillonnage non probabiliste se base sur l'effet proximal en sollicitant les participants en fonction de l'accessibilité du milieu ciblé (Williams et Protheroe, 2008). Ainsi, l'ensemble des centres de services scolaires (CSS) francophones du Québec ($N = 60$) ont été invités à participer au projet de recherche ainsi que les établissements d'enseignement privés ($N = 82$). Le tiers des CSS ont refusé de participer au projet ($n = 22$); 21 CSS (6707 enseignants) et six établissements privés (147 enseignants) ont fourni le courriel de leurs enseignants afin que nous transmettions directement l'invitation et un rappel à y participer; 17 CSS (environ 10000 enseignants) et 5 établissements privés (81 enseignants) ont préféré gérer les invitations sans que les chercheurs puissent faire état de leur mode de transmission effectif.

L'échantillon final comprend 1022 enseignants du préscolaire/primaire (92,1 % de femmes). Le taux de participation, estimé à 6,23 %, permet d'atteindre un seuil significatif minimal de 0,05 et de considérer l'échantillon comme représentatif de la population pour ce genre d'étude (William et Protheroe, 2008). Les enseignants pratiquent dans une école publique (95 %) ou privée (5 %) dont l'indice de milieu socioéconomique est principalement de niveau défavorisé (40,4 %), moyen (37,5 %) ou favorisé (22 %). Pour 81,3 % des participants, le niveau de scolarité le plus élevé est le baccalauréat. Le Tableau 1 présente les données sociodémographiques de l'échantillon retenues pour les analyses subséquentes. Comparativement au personnel enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire du Québec (MEES, 2015), l'échantillon comprend sensiblement la même proportion de femmes (92,1 % versus 89,1 %).

Tableau 1. Caractéristiques des participants (N = 1022)

Caractéristiques	n (%)	M (ÉT)
Genre		
Féminin	941 (92,1)	
Masculin	81 (7,9)	
Années d'expérience		
		15,69 (8,23)
0 à 5 ans	134 (13,1)	
6 à 15 ans	386 (37,8)	
16 à 25 ans	363 (35,5)	
26 ans et plus	139 (13,6)	
Formation sur la douance		
Formation initiale		1,48 (6,87)
Aucune	914 (89,4)	
1 heure et plus	108 (10,6)	
Formation continue		0,48 (2,20)
Aucune	892 (87,3)	
1 heure et plus	130 (12,7)	
Cycle d'enseignement		
Préscolaire	158 (15,5)	
1 ^{er} cycle	200 (19,6)	
2 ^e cycle	201 (19,7)	
3 ^e cycle	223 (21,8)	
Plusieurs niveaux	240 (23,5)	
Nombre d'élèves doués intégrés		
Aucun	375 (36,7)	
1 à 2	553 (54,1)	
3 et plus	94 (9,2)	
Participation à un PI		
Jamais	901 (88,2)	
1 fois et plus	21 (11,8)	
Auto-efficacité		3,51 (0,78)
Autoperception		2,89 (1,37)
Contacts avec des personnes douées		3,33 (1,38)

Instruments¹

Trois instruments ont été remplis. Avant de répondre aux questionnaires, la définition de la douance de Gagné (2015) était fournie aux participants.

Questionnaire sociodémographique. Le questionnaire comporte 16 questions concernant notamment des variables personnelles comme le genre, l'âge, le niveau de scolarité, le nombre d'années d'expérience, la formation reçue concernant l'éducation des élèves doués lors de la formation initiale ou en cours d'emploi et des variables contextuelles comme le poste occupé, le statut d'emploi, le niveau d'enseignement, le type de classe, l'expérience liée à l'éducation des élèves doués (par ex. : participation à un plan d'intervention pour un élève doué), le type d'établissement scolaire et l'indice de milieu socio-économique.

Questionnaire sur l'expérience à l'égard de la douance. Il comporte 14 items répartis en trois échelles. Ces items, extraits d'échelles anglophones, ont été traduits et adaptés en français selon la procédure de traduction inversée. La première échelle portant sur le sentiment d'auto-efficacité comprend six items ($\alpha = 0,83$), p. ex. « je sais comment stimuler et maintenir l'intérêt d'un élève doué dans ma classe » dont quatre extraits de l'échelle *Teacher self-efficacy* (Rambo et McCoach, 2012) et deux de l'échelle *Perceived knowledge of giftedness* de Jung (2014). La deuxième échelle porte sur les contacts avec des personnes douées et comprend quatre items ($\alpha = 0,83$), p. ex. « j'ai un ami proche qui est doué » extraits de l'échelle *Contacts with gifted persons* (Jung, 2014). La troisième échelle mesurant l'autoperception comprend quatre items ($\alpha = 0,94$), p. ex. « je suis doué » tirés du *Self-perceptions scale* (McCoach et Siegle, 2007). Tous les items sont cotés avec une échelle de Likert à 6 points, allant de 1 (« tout à fait en désaccord ») à 6 (« tout à fait d'accord »). Le score de chaque échelle est obtenu à partir de la moyenne des énoncés qui la composent.

Attitudes à l'égard des élèves doués. Les attitudes à l'égard des élèves doués sont évaluées à l'aide d'une adaptation du questionnaire *Opinions à propos des doués et de leur éducation* (McCoach et Siegle, 2007) développé initialement par Gagné et Nadeau (1991). La majorité de ses études relevées précédemment utilisent l'instrument développé initialement par Gagné et Nadeau (1991) ou une adaptation de celui-ci. Le questionnaire adapté comprend 17 items évalués sur une échelle de Likert en 6 points et répartis en trois échelles. L'échelle Soutien mesure les attitudes envers la reconnaissance des besoins particuliers des élèves doués et le soutien scolaire pouvant leur être offert (7 items, p. ex. « l'enseignement devrait être différencié pour tenir compte des besoins spécifiques des élèves doués »; $\alpha = 0,76$). L'échelle Accélération concerne les mesures accélératrices dont l'entrée précoce et le saut de classe (4 items, p. ex. « un nombre plus grand d'élèves doués devrait profiter d'un saut de classe »; $\alpha = 0,71$). L'échelle Élitisme mesure les objections des répondants sur la base de préoccupations concernant l'élitisme et le statut privilégié que les élèves doués ont dans les écoles et la société dans son ensemble (6 items, p. ex. « les projets particuliers pour les élèves doués créent de

¹ Les données concernant la cohérence interne des instruments utilisés ont été calculées à partir du présent échantillon.

10

l'élitisme »; $\alpha = 0,80$). Le score de chaque échelle est obtenu à partir de la moyenne des énoncés qui la compose. Pour les deux premières échelles, plus le score est élevé, plus les attitudes sont positives, alors que c'est le contraire pour la troisième échelle. Afin de mieux comparer les échelles entre elles, les scores de l'échelle Élitisme ont été inversés.

Analyses

Des analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel IBM SPSS Statistics version 24. Pour l'objectif 1, des analyses descriptives (scores moyens, écarts types) ont été effectuées pour chaque sous-échelle d'attitudes, ainsi qu'une série de tests *t* pour échantillons appariés ayant permis de vérifier les différences entre les scores des sous-échelles.

Pour le deuxième objectif, afin d'examiner quelles sont les variables indépendantes personnelles et contextuelles pouvant agir comme prédicteur des attitudes tout en tenant compte des interrelations entre ces variables, une série de trois analyses de régression linéaire hiérarchique a été accomplie sur chaque variable dépendante représentant une sous-échelle d'attitudes.

Considérations éthiques

Toutes les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de l'université de la chercheuse responsable. Avant de fournir leur consentement et d'être dirigées vers un questionnaire hébergé sur un site internet sécurisé, toutes les personnes étaient informées des buts de la recherche, des éléments de consentement, dont la possibilité de cesser de répondre au questionnaire, la gestion confidentielle des données et la possibilité de recevoir les résultats de la recherche par courriel.

Résultats

Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires montrent que la proportion des valeurs manquantes sur les variables indépendantes varie de 0,9 % à 3,2 %. Celles-ci ont été remplacées par le score moyen des échelles pour les variables continues, et par le score correspondant à la catégorie la plus fréquente pour les variables catégorielles. L'analyse de la distribution des variables indépendantes n'a révélé aucune valeur extrême. Pour les variables dépendantes, aucune donnée manquante n'a été observée et le postulat de normalité de la distribution a été validé à partir des indices d'asymétrie et d'aplatissement (voir Tableau 2).

Les analyses de variances univariées (tests *t* et ANOVA) ont permis d'identifier l'absence de différence sur les variables dépendantes des échelles de stratégies pour les variables indépendantes du type d'école (publique/privé) et d'indice de statut socioéconomique qui ne seront pas retenues lors des analyses subséquentes. Le Tableau 3 rapporte les corrélations entre les variables dépendantes et indépendantes.

Tableau 2. Statistiques descriptives et corrélations de Pearson entre les variables dépendantes

Variables	1	2	3
1. Soutien	-	,55***	,26***
2. Élitisme		-	,24***
3. Accélération			-
Moyenne	4,53	4,37	3,45
Écart-type	0,71	0,84	0,77
Asymétrie	-0,82	-0,42	-0,01
Applatissement	1,54	0,28	0,41

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

Description des attitudes

Le tableau 2 présente les moyennes, écarts types et corrélations des variables dépendantes. Les scores moyens se révèlent supérieurs à la borne centrale des échelles respectives. Dans l'ensemble, les attitudes des enseignants apparaissent plutôt neutres ou positives. Les attitudes envers l'accélération scolaire sont les plus négatives. Les corrélations indiquent une relation significative entre les variables dépendantes, modérée entre les échelles Soutien et Élitisme et plutôt faible entre l'échelle Accélération et les deux autres. Selon les résultats des tests t appariés, les moyennes des différentes échelles diffèrent significativement les unes des autres ($p < 0,001$).

Tableau 3. Corrélation de Pearson entre les variables sociodémographiques (indépendantes) et les variables relatives aux attitudes (dépendantes)

Sociodémographiques	Attitudes		
	Soutien	Élitisme	Accélération
Genre	-,01	-,09**	-,01
Expérience	-,05	-,20	-,12
Formation initiale	,02	-,59	-,01
Formation continue	,07*	,03	,02
Cycle	-,00	-,02	,08**
Nombre d'élèves doués intégrés	-,00	-,02	,00
Participation à un plan d'intervention	,04	,01	-,00
Auto-efficacité	,07*	,01	,09**
Autoperception	,00	-,04	,03
Contacts avec des personnes doués	,08**	,02	,11***

Note. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Genre codé comme *masculin* = 0, *féminin* = 1. Secteur codé comme enseignement général = 0, *spécial* = 1. Formation initiale et continue = *heures*. Nombre d'élèves intégrés et Participation à un plan d'intervention = *nombre*.

Contributions des variables personnelles et contextuelles sur les attitudes

À l' première étape, pour chacune des analyses de régression linéaire hiérarchique, les variables relatives au genre, à l' expérience, à la formation initiale et à deux variables relatives à l' expérience professionnelle à l' égard de la douance, soit l' autoperception et le contact avec des personnes douées, ont d' abord été introduites parce qu' elles représentent des caractéristiques personnelles sur lesquelles les acteurs scolaires ont peu de pouvoir d' action. À la deuxième étape, quatre autres variables indépendantes représentant des caractéristiques contextuelles ont été ajoutées. Le sentiment d' auto-efficacité a finalement été ajouté à la troisième étape, car il peut y avoir une influence réciproque entre cette variable et les attitudes. Les effets principaux sont rapportés ici par étape et par variable indépendante, selon leur contribution à prédire les variables dépendantes (voir Tableau 4).

Parmi les variables introduites dans la première étape, le contact avec les personnes douées est significativement associé à toutes les variables dépendantes : plus les enseignants sont en contact avec des personnes douées, plus ils ont des attitudes positives envers la douance, et ce, quel que soit le domaine. Le genre est associé à l' élitisme; les femmes déclarent être moins préoccupées que les hommes par l' élitisme. La formation reçue sur l' éducation des élèves doués lors de la formation initiale est également liée significativement à l' échelle de l' élitisme : plus le nombre d' heures de formation augmente, plus les attitudes se révèlent négatives. Ensuite, les années d' expérience sont significativement associées aux attitudes liées au soutien : plus les enseignants exercent depuis longtemps, moins les attitudes s' avèrent positives. Enfin, plus les enseignants se perçoivent eux-mêmes doués, moins leurs attitudes sont positives envers le soutien et l' élitisme. Les variables indépendantes de la première étape contribuent à expliquer significativement les attitudes, pour une variance expliquée variant de 1,4 % à 1,9 %, la proportion la plus élevée étant associée aux attitudes de l' élitisme.

Parmi les variables indépendantes contextuelles introduites à la deuxième étape en tant que prédictrices des attitudes, la formation continue est liée significativement au soutien et à l' élitisme. Plus le nombre d' heures de formation reçue sur l' éducation des élèves doués lors de la formation continue est élevé, plus les enseignants manifestent des attitudes positives. Aussi, il s' avère que le cycle d' enseignement est associé aux attitudes sur le plan de l' accélération scolaire. Plus les enseignants exercent à un cycle élevé, meilleure sont leurs attitudes sur ce plan. Ensemble, les variables indépendantes intégrées à l' étape 2 contribuent significativement à la prédiction de l' accélération scolaire et dans une proportion variant de 0,6 % à 0,9 %.

À la troisième étape, le sentiment d' auto-efficacité a été introduit en tant que variable prédictrice des attitudes. Les résultats montrent que celui-ci est seulement lié significativement aux attitudes envers l' accélération scolaire; plus les enseignants ont un fort sentiment d' auto-efficacité, plus leurs attitudes sont positives à l' accélération scolaire. Cette étape 3 contribue significativement à la prédiction d' une variable dépendante dans une proportion variant de 0 % à 0,4 %, la proportion la plus élevée étant ici aussi associée aux attitudes de l' accélération.

Le barème standard indiquerait que l'ensemble du modèle fournit une faible variance expliquée (Tabachnick et Fidell, 2019).

Tableau 4. Analyses de régression linéaire hiérarchique prédisant les attitudes

Prédicteurs (VI)	1. Soutien		2. Élitisme		3. Accélération	
	B	β	B	β	B	β
Genre	-0,06	-0,02	-0,31 ***	-0,10	-0,08	-0,029
Expérience	-0,00 *	-0,06	-0,00	-0,04	-0,00	-0,015
Autoperception	-0,04 *	-0,08	-0,05 *	-0,08	-0,04	-0,077
Contact doué	0,06 **	0,12	0,05 *	0,08	0,07 **	0,128
Formation initiale	-0,01	-0,00	-0,21 *	-0,08	-0,06	-0,026
Étape 1 ΔR^2	0,014 *		0,019 ***		0,016 **	
Cycle	-0,00	-0,01	-0,01	-0,02	0,05 **	0,089
Nombre d'élèves doués intégrés	-0,04	-0,03	-0,05	-0,04	-0,04	-0,034
Participation à un PI	0,05	0,02	0,01	0,08	-0,04	-0,019
Formation continue	0,15 *	0,07	0,18 *	0,07	0,08	0,034
Étape 2 ΔR^2	0,007		0,006		0,009 *	
Auto-efficacité	0,04	0,04	0,01	0,01	0,07 *	0,076
Étape 3 ΔR^2	0,002		0,000		0,004 *	
ΔF pour l'étape 3						
$dI(1, 1011)$	$F = 1,164$		$F = 0,58$		$F = 4,27 *$	
R^2 total ajusté	0,01		0,01		0,02 *	
F total $dI(10, 1011)$	$F = 2,37 **$		$F = 2,66 **$		$F = 3,03 ***$	

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Discussion

Cette étude visait à dresser le portrait des attitudes des enseignants québécois du préscolaire/primaire à l'égard de l'éducation des élèves doués et à examiner le rôle de certaines de leurs caractéristiques personnelles et contextuelles. Les attitudes à l'égard de l'éducation des élèves doués sont légèrement positives, à l'exception de celles envers l'accélération scolaire où elles sont plutôt neutres ou moins positives. Ces résultats concordent avec d'autres recherches conduites au Canada anglais (Kanevsky, 2011) et ailleurs dans le monde (Jung, 2014; Laine et al., 2019; Lassig, 2009; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013). Au Québec, l'admission précoce à l'école est la forme la plus fréquente d'accélération scolaire (Kanevsky, 2011). Ainsi, les enseignants de maternelle et de 1^{re} année sont les plus susceptibles de recevoir un élève en accélération scolaire. Toutefois, leur avis n'est pas pris en compte pour cette forme d'accélération. En effet, celle-ci se base sur les demandes des parents ainsi qu'une évaluation psychoéducative ou psychologique (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OPPQ], 2015;

Ordre des psychologues du Québec, 2006), contrairement au saut de classe où cette option est souvent envisagée par les enseignants eux-mêmes (Assouline et al., 2018). Il n'est donc pas surprenant que les attitudes des enseignants envers l'accélération scolaire s'avèrent plus négatives au préscolaire et au premier cycle du primaire. Plus les enseignants ont des attitudes négatives envers l'accélération scolaire, moins ils sont susceptibles de recommander ce type de mesure pour un élève doué (Westphal et al., 2017). Ces attitudes négatives (ou au mieux neutres) sont préoccupantes, car ces mesures sont reconnues comme les plus efficaces et celles impliquant les moindres coûts pour répondre aux besoins des élèves doués (Assouline et al., 2018). Aussi, comme observé par Laine et ses collègues (2019), moins les enseignants ont des préoccupations envers l'élitisme, plus leurs attitudes sont positives envers le support à offrir pour répondre aux besoins particuliers des élèves doués. Par ailleurs, contrairement à certaines croyances populaires ou à certaines positions syndicales effectives dans les années 80 et 90 contre l'éducation des élèves doués vue comme élitiste (Berthelot, 1987), les enseignants québécois ne semblent pas particulièrement concernés par l'élitisme. Enfin, bien que l'instrument utilisé soit différent et que l'échantillon ne soit pas comparable, le portrait des attitudes réalisé dans cette étude est similaire à celui réalisé par Gagné (1984) il y a plus de 36 ans, où bien que enseignants se montraient plutôt favorables aux besoins éducatifs des élèves doués, mais ambivalents par rapport aux mesures spéciales pour ces élèves, en particulier en ce qui a trait à l'accélération scolaire.

Parmi les variables étudiées, peu ont d'influence significative et la variance expliquée est faible. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions d'une recension d'études réalisées avant 1994 sur les attitudes envers les élèves doués dans la population générale (élèves doués, autres élèves tout venant, parents, enseignants, direction d'école). En effet, parmi plus de 40 variables investiguées, seules quelques variables avaient un effet significatif, dont les contacts avec les personnes douées et l'autoperception de la douance (Bégin et Gagné, 1994).

En ce qui concerne le genre, les enseignants du préscolaire et du primaire semblent plus préoccupés par l'élitisme que les enseignantes. Les résultats concordent avec ceux de l'étude de Chessman (2010) effectuée auprès d'enseignants du secondaire où le genre masculin était également associé à des attitudes plus négatives en ce qui concerne l'élitisme. Il est possible que les enseignants du préscolaire primaire du Québec soient emprunts de certaines valeurs ou croyances liées à la culture qui pourraient orienter leur attitude quant à l'élitisme.

Pour l'absence d'effet de la formation initiale, les résultats ne sont pas étonnants puisque plus de 90 % des participants n'ont reçu aucune formation à cet égard et que lorsqu'ils en ont reçue une, celle-ci était très limitée (en moyenne une heure). On peut penser, comme dans les autres études, qu'augmenter le nombre d'heures de cours lors de la formation initiale améliorerait les attitudes des enseignants à ce sujet. Les heures de formation continue reçues influencent positivement la reconnaissance des besoins des élèves doués et les préoccupations envers l'élitisme ce qui va dans le même sens que les autres études relevées à ce sujet (Bangel et al., 2010; Geak et Cross, 2008; Hoogeveen et al., 2005; Lässig,

2009; McCuller, 2011; Megay-Nespoli, 2001; Plunkett et Kronbord, 2011; Vrey et al., 2018).

Comme observés dans certaines études (Jung, 2014; Machû, 2016; McCoach et Siegle, 2007; Troxclair, 2013), les contacts avec des personnes douées semblent influencer positivement les attitudes concernant l'éducation des élèves doués. Il est possible que les contacts fréquents avec des personnes douées (par exemple, avec un membre de la famille, un ami ou une connaissance) puissent conduire à l'acquisition de nouvelles idées et une prise de conscience des besoins particuliers de ces personnes (Jung, 2014). Même si une étude montre que les contacts avec les personnes douées ne sont pas associés directement aux connaissances à propos de l'éducation des élèves doués (Heyder et al., 2018), le fait de côtoyer des doués peut néanmoins entraîner une ouverture plus grande à la reconnaissance des besoins particuliers des élèves doués et à la nécessité d'y répondre. Une influence semblable est observée en ce qui concerne les autres élèves ayant des besoins particuliers (Sharma et al., 2008).

L'autoperception de la douance influence négativement les attitudes contrairement à ce qui avait été observé dans les études précédentes, où cette variable n'exerçait aucune influence (Jung, 2014 ; McCoach et Siegle, 2007; Portešová et al., 2011) ou une influence positive (Laine et al., 2019). Il se peut que les enseignants qui se perçoivent doués aient des représentations limitées des élèves doués et de leurs besoins. En effet, dans une étude qualitative sur les perceptions des enseignants québécois du primaire quant à la douance, (Lagacé-Leblanc et ses collègues, 2020) observent que l'autoperception de la douance est associée à une représentation plus limitée et stéréotypée de la nature de la douance. Le fait d'être soi-même doué pourrait faire en sorte que l'enseignant se réfère à ses propres capacités sans nuance de l'ensemble des capacités, des profils et des particularités des élèves doués. Cela pourrait alors contribuer à sous ou à surévaluer les capacités des élèves et favoriser l'adoption d'une attitude plus négative à leur égard.

Contrairement à une étude effectuée au Québec démontrant l'influence positive de la participation à un plan d'intervention sur les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion des élèves ayant des élèves présentant des difficultés comportementales (Massé et al., 2020), cette étude ne révèle aucune association positive. Tout comme pour les heures de formation, il se peut que ce soit lié à la très faible fréquence de participation à l'élaboration d'un plan d'intervention pour un élève doué, celle-ci ne permettant pas d'exercer une influence sur les attitudes des enseignants.

Cette étude est la seule, à notre connaissance, à avoir examiné ensemble les liens entre les différents domaines d'attitudes des enseignants à l'égard des élèves doués et les sources d'influences telles que les caractéristiques personnelles et contextuelles. Conséquemment, la variance expliquée apparaissant faible selon les barèmes standards est difficile à interpréter, faute de pouvoir comparer avec d'autres études. Toutefois, cette faible variance expliquée laisse croire qu'au-delà des variables identifiées, d'autres variables entrent en jeu.

Conclusion

Cette étude a permis d'effectuer le portrait des attitudes des enseignants québécois· du préscolaire/primaire à l'égard de l'éducation des élèves doués qui se révèlent plutôt positives ou neutres. Par rapport aux études antérieures, elle contribue à l'avancement des connaissances en dégagant l'influence relative des variables personnelles et contextuelles à prédire les attitudes des enseignants. Dans des études futures, il serait intéressant de vérifier si les attitudes des enseignants diffèrent selon le domaine d'habiletés ou de talents. Par exemple, est-ce que les enseignants seraient plus ouverts à la mise sur pied de programmes spéciaux pour élèves doués sur le plan moteur (athlètes, musiciens, etc.) que pour les élèves doués sur le plan intellectuel? Comme le sentiment d'auto-efficacité et les attitudes des enseignants envers l'inclusion scolaire des élèves doués sont généralement influencés positivement par la formation reçue ou les connaissances acquises à propos des élèves doués et de leur éducation (Bangel et al., 2010; Geake et Cross, 2008; Hoogeveen et al., 2005; Lassig, 2009; McCuller, 2011; Megay-Nespoli, 2001; Mullen et Jung, 2019; Plunkett et Kronbord, 2011; Vrey et al., 2018), il serait pertinent d'améliorer la formation reçue à l'égard des élèves doués, en particulier en ce qui concerne l'accélération scolaire où les attitudes des enseignants apparaissent moins positives. Comme il a été dit précédemment, la littérature scientifique sur les effets de l'accélération est largement favorable à sa mise en place en général, trouvant des effets positifs sur les apprentissages scolaires et sans effet négatif sur la sphère affective (Assouline et al., 2018). De plus, les mesures liées à l'accélération scolaire s'avèrent peu coûteuses et faciles à mettre en place (Massé et al., 2021).

Cette étude comporte certaines limites. Le taux de réponse à l'enquête apparaît relativement bas. Cela peut s'expliquer par le fait que l'invitation n'a pu être transmise directement aux enseignants pour au moins la moitié des CSS participantes. Il était ainsi impossible d'effectuer des rappels et de s'assurer de la réception du message. Par exemple, certaines CSS ont transmis le message aux directions d'école qui décidaient par la suite de le transférer ou non à leurs enseignants. Bien que l'échantillon soit représentatif en termes d'âge et de genre par rapport à la population enseignante québécoise au préscolaire/primaire, il peut y avoir un biais lié au volontariat. En effet, il se peut que les enseignants qui avaient une attitude positive envers l'éducation des élèves doués aient été plus susceptibles de répondre, se sentant interpellés par le sujet, que les enseignants avec des attitudes plus négatives ou indifférentes. Par conséquent, il faut être prudent dans l'interprétation de ces résultats. De plus, étant donné qu'une enquête en ligne a été utilisée, les participants pourraient avoir trouvé, lu et utilisé des informations à disposition dans des moteurs de recherche leur permettant de répondre d'une certaine façon ou pourraient aussi avoir répondu ce qu'ils percevaient comme la bonne réponse ou la réponse attendue (Beacham et Rouse, 2012).

L'instrument utilisé pour mesurer les attitudes (McCoach et Siegle, 2007, adapté de Gagné et Nadeau, 1991) englobe seulement des énoncés relatifs aux attitudes cognitives (« je crois ») et aucun énoncé relatif à des attitudes affectives (« je me sens ») ou à des attitudes comportementales (« je suis prêt à »). Ainsi, il ne rend pas compte de l'ensemble des dimensions habituellement identifiées (Breckler, 1984; Eagly et Chaiken, 1993). Dans de futurs projets, il serait alors pertinent

d'étudier d'autres dimensions des attitudes, comme les attitudes affectives et comportementales et voir si celles-ci sont en lien avec les variables étudiées. Aussi, il serait pertinent de vérifier si les attitudes des enseignants prédisent leur intention d'agir auprès de ces élèves et les pratiques qu'ils utilisent effectivement en classe pour différencier l'enseignement auprès des élèves doués. Finalement, étant donné le peu de variance expliquée par les variables du modèle, des études futures sont nécessaires pour vérifier l'influence d'autres variables individuelles peu explorées jusqu'à présent en contexte de douance, telles que les croyances normatives et les perceptions de contrôle (Ajzen, 2012), ou contextuelles (ressources disponibles, temps, accompagnement offert, etc.) pour prédire les attitudes des enseignants.

Références

- Adams, C. M. et Pierce, R. L. (2004). Attitudes of American and English preservice teachers toward gifted learners. *Gifted and Talented International*, 19(1), 15-23. <https://doi.org/10.1080/15332276.2004.11673028>
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (vol. 1, p. 438-459). Sage Publications.
- Assouline, S. G., Lupkowski-Shoplik, A. et Colangelo, N. (2018). Acceleration and the talent search model: Transforming the school culture. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunnessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 333-346). American Psychological Association.
- Avramidis, E. et Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Bain, S. K., Bliss, S. L., Choate, S. M. et Brown, K. S. (2007). Serving children who are gifted: Perceptions of undergraduates planning to become teachers. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(4), 450-478. <https://doi.org/10.4219/jeg-2007-506>
- Bangel, N. J., Moon, S. M. et Capobianco, B. M. (2010). Preservice teachers' perceptions and experiences in a gifted education training model. *Gifted Child Quarterly*, 54(3), 209-221. <https://doi.org/10.1177%2F0016986210369257>
- Beacham, N. et Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3-11. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01194.x>
- Bégin, J. et Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and a blueprint for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17(2), 161-179. <https://doi.org/10.1177/016235329401700206>
- Bélanger, S. (2003). *Identification des attitudes des enseignantes du primaire en lien avec le phénomène de l'inclusion scolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/4511/1/000106317.pdf>
- Berthelot, J. (1987). *L'école de son rang*. Centrale de l'Enseignement du Québec.
- Brasseur, S. et Cruche, C. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Éditions Mardaga.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>

- Chessman, A. M. (2010). *Teacher attitudes and effective teaching practices for gifted students at stage 6* [thèse de doctorat, University of New South Wales]. UNSWorks. <http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:8743/SOURCE02?view=true>
- Cross, T. L., Cross, J. R. et O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169-189. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Dávid, I. et Balogh, L. (2012). Talent research and teacher training for gifted education. *Gifted Education International*, 29(2), 162-173. <https://doi.org/10.1177/0261429412447713>
- Drain, J. D. (2008). *Teachers' attitudes and practices toward differentiating for gifted learners in K-5 general education classrooms* [thèse de doctorat, College of William and Mary]. W&M ScholarWorks. <https://doi.org/10.25774/w4-mz6y-sv15>
- Eagly, A. H. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Chenelière Éducation.
- Gagné, F. (1984). Les perceptions que parents et enseignants ont des programmes pour les enfants doués : accord sur les principes, mais désaccord sur les modalités. *Apprentissage et socialisation*, 7(4), 220-231.
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective. *Revista de educacion*, 368(2015), 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gagné, F. et Nadeau, L. (1991). *Opinions à propos des élèves doués et de leur éducation* [document inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Gallagher, S., Smith, S. R. et Merrotsy, P. (2011). Teachers' perceptions of the socioemotional development of intellectually gifted primary aged students and their attitudes towards ability grouping and acceleration. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 11-24. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673585>
- Geake, J. G. et Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Goddard, C. et Evans, D. (2018). Primary pre-service teachers' attitudes towards inclusion across the training years. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 122-142. <http://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.8>
- Gonzalez, P. P. et Jung, J. Y. (2019). The predictors of attitudes toward acceleration as an education intervention: Primary school teachers in Mexico. *High Abilities Studies*. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1692649>
- Heyder, A., Bergold, S. et Steinmayr, R. (2018). Teachers' knowledge about intellectual giftedness: A first look at levels and correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27-44. <http://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Hoogeveen, L., van Hell, J. G. et Verhoeven, L. (2005). Teacher attitudes toward academic acceleration and accelerated students in the Netherlands. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 30-59. <https://doi.org/10.1177/016235320502900103>
- Jung, J. Y. (2014). Predictors of attitudes to gifted programs/provisions: Evidence from preservice educators. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 247-258. <https://doi.org/10.1177/0016986214547636>
- Kanevsky, L. (2011). A survey of educational acceleration practices in Canada. *Canadian Journal of Education*, 34(3), 153-180.

- Kanevsky, L. S. et Clelland, D. (2013). Accelerating gifted students in Canada: Policies and possibilities. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 229-271.
- Kniveton, B. H. (2004). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes. *Educational Studies*, 30(3), 331-343. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224260>
- Krijan, I. P. et Borić, E. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 165-178. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1490>
- Kunt, K. et Tortop, H.S. (2017). Examination of science and technology teachers' attitude and opinions related giftedness and gifted education in Turkey. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(1), 39-56. <https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.53>
- Lagacé-Leblanc, J., Courtinat-Camps, A., Massé, L., Capdevielle-Mougnibas, V., Baudry, C., Bégin, J.-Y., Couture, C., Verret, C. et Nadeau, M.-F. (2020). Regards d'enseignants québécois sur les élèves doués : points de vue diversifiés. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 43(4), 1162-1195. <https://cje-rcce.ca/fr/journals/volume-43-numero-4/points-de-vue-diversifies/>
- Laine, S., Hotulainen, R. et Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 24(2), 6-16. <https://doi.org/10.21505/ajge.2015.0012>
- Lee, F. L. M., Yeung, A. S., Tracey, D. et Barker, K. (2015). Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 79-88. <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Machû, E. (2016). Teachers' attitudes towards education of gifted pupils. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, Special Issue for INTE 2016*, 621-626.
- Maio, G. R., Haddock, G. et Verplanken, B. (2018). *The psychology of attitudes and attitude change* (3e éd.). SAGE Publishing.
- Massé, L. (2016). Comment reconnaître un enfant doué à l'éducation préscolaire? *Revue préscolaire*, 54(1), 16-18.
- Massé, L., Baudry, C., Grenier, J., Touzin, C., Courtinat-Camps, A. et *Martineau-Crête, I. (2021). L'accélération scolaire. Dans N. Gauvrit et N. Clobert (dir). *Psychologie du haut potentiel* (p. 403-428).
- De Boeck Supérieur. Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant-e-s québécois-es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- McCoach, D. B. et Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 246-255. <https://doi.org/10.1177/0016986207302719>
- McCuller, B. H. (2011). *The measurement of change in pre-service teachers' attitudes on giftedness and gifted students: A professional development approach* (publication no 3534146) [thèse de doctorat, New Mexico State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182. <https://doi.org/10.1080/02783190109554092>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2015). *Statistique de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/15-00503_statistiques_2015_edition_v25oct.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2017). *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7065.pdf
- Monsen, J., Ewing, D. et Kwoka, M. (2014). Teachers' attitudes towards inclusion, perceived adequacy of support and classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 17(1), 113-126. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9144-8>
- Mullen, C. et Jung, J. Y. (2019). Teachers' attitudes towards gifted programs and provisions: An Australian study of primary and secondary school teachers. *Australasian Journal of Gifted Education*, 28(1), 24-35. <https://doi.org/10.21505/ajge.2019.0003>
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2010). *Redefining giftedness for a new century: Shifting the paradigm*. <http://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Redefining%20Giftedness%20for%20a%20New%20Century.pdf>
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrice du Québec (OPPQ). (2015). *L'évaluation aux fins d'une dérogation scolaire : lignes directrices*. https://www.ordrepesd.qc.ca/~media/pdf/Soutien_professionnel/Drogation%20scolaire%2020150818%20final%20002%20janvier%202016.ashx?la=fr
- Ordre des psychologues du Québec. (2006). *Lignes directrices pour l'évaluation d'un enfant en vue d'une demande de dérogation à l'âge d'admission à l'école*. <https://www.ordrepsy.qc.ca/documents/26707/0/Les+lignes+directrices+pour+1%27%C3%A9valuation+d%27un+enfant+en+vue+d%27une+demande+de+d%3%A9rogation+%C3%A0+1%27%C3%A2ge+d%27admission+%C3%A0+1%27%C3%A9cole/b2c2e606-7fad-4b18-8ec8-883fb69e572e>
- Plunkett, M. et Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1-2), 31-46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Polyzopoulou, K., Kokaridas, D., Patsiaouras, A. et Gari, A. (2014). Teachers' perceptions toward education of gifted children in greek educational settings. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 211-221. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02033>
- Portešová, S., Budíková, M. et Koutková, H. (2011). Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners. *The New Educational Review*, 24(2), 305-326.
- Rambo, K. E. et McCoach, D. B. (2012). Teacher attitudes toward subject-specific acceleration: Instrument development and validation. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/0162353212440591>
- Rosenberg, M. J., Hovland, C. I., McGuire, W. J., Abelson, R. P. et Brehm, J. W. (1960). *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components*. Yale University Press.

- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, K et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) et Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_n_rapport_integration_inclusion.pdf
- Sharma, U., Aiello, 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 & Society*, 23(7), 773-785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- Siegle, D., Wilson, H. E. et Little, C. A. (2013). A sample of gifted and talented educators' attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7e éd.). Pearson.
- Tallent-Runnels, M. K., Tirri, K. A. et Adams, A. M. (2000). A cross-cultural study of teachers' attitudes toward gifted children and programs for gifted children. *Gifted and Talented International*, 15(2), 103-115. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2000.11672939>
- Tirri, K. A., Tallent-Runnels, M. K., Adams, A. M., Yuen, M. et Lau, P. S. (2002). Cross-cultural predictors of teachers' attitudes toward gifted education: Finland, Hong Kong, and the United States. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(2), 112-131. <https://doi.org/10.1177/016235320202600203>
- Tortop, H. S. et Kunt, K. (2013). Investigation of primary teachers' attitudes towards gifted education. *International Online Journal of Educational Sciences (IOJES)*, 5(2), 441-451.
- Troxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <http://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Vreys, C., Ndungbogun, G. N., Kieboom, T. et Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Westphal, A., Vock, M. et Stubbe, T. (2017). Grade skipping from the perspective of teachers in Germany: The links between teachers' decisions, acceptance, and perceived knowledge. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 73-86. <http://doi.org/10.1177/0016986216670727>
- William, A. et Protheroe, N. (2008). *How to conduct survey research: A guide for schools*. Educational Research Service.