

Vive la douance à l'ère de l'effet Flynn inversé! *Long live giftedness in the era of the inverted Flynn effect!*

Serge Larivée

Volume 48, Number 2, 2019

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1066150ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1066150ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)

2371-6053 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Larivée, S. (2019). Review of [Vive la douance à l'ère de l'effet Flynn inversé!] *Revue de psychoéducation*, 48(2), 425–443. <https://doi.org/10.7202/1066150ar>

Controverse

Vive la douance à l'ère de l'effet Flynn inversé!^{1,2}

Long live giftedness in the era of the inverted Flynn effect!

S. Larivée³

³ École de psychoéducation,
Université de Montréal

Au cours des années 1980, un chercheur néo-zélandais, James Flynn (1984, 1987), a démontré que, dans les pays occidentaux, les scores de QI aux principaux tests d'intelligence augmentaient d'environ trois points par décennie. Initialement mis en évidence aux États-Unis, ce phénomène appelé désormais effet Flynn (EF) a depuis été observé dans 29 pays des cinq continents. J'ai traité ailleurs des tenants et des aboutissants de ce curieux phénomène (Larivée, 2008, 2016; Larivée, Sénéchal et Audy, 2012; Sénéchal et Larivée, 2013; Sénéchal, Larivée, Audy et Richard, 2007). Or, depuis le milieu des années 90, on assiste désormais, dans une quinzaine de pays, à ce qu'on appelle l'effet Flynn inversé (EFI), c'est-à-dire une légère baisse du QI. Dans ce contexte, mettre de l'avant les manifestations de l'intelligence et l'importance d'en favoriser le développement ne devient-elle pas une sorte d'urgence nécessaire? C'est un peu ce que propose Marianne Bélanger dans son ouvrage *La douance. Comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*.

Correspondance :

Serge Larivée
École de psychoéducation,
Université de Montréal, C.P.
6128, Succ. Centre-ville,
Montréal QC H3C 3J7
serge.larivee@umontreal.ca

Si le thème des enfants doués vous intéresse, je vous invite à lire les trois premiers paragraphes de cet ouvrage, car vous serez incités à poursuivre votre lecture. Composé de 10 chapitres, l'ouvrage est ponctué d'éléments pédagogiques visant à assurer une bonne compréhension de la notion de douance.

1. **NDLR : Il est arrivé à quelques reprises que le compte rendu d'un ouvrage qui devait figurer dans la rubrique *Recensions* se retrouve dans la rubrique *Controverse*. Il s'agit habituellement d'un sujet « chaud ». C'est le cas de l'ouvrage de Marianne Bélanger (2019). *La douance. Comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*. Québec, QC : Midi Trente.**
2. Je remercie J. Canac-Marquis, J. Désy, F. Filiatrault, S. Froment et M.-A. Larocque pour leur critique d'une première version du manuscrit. Ils ont chacun à leur manière permis d'améliorer sensiblement la forme et le contenu de ce texte.

Ainsi, à la fin de chaque chapitre, un encadré d'une page ou deux, intitulé *À retenir*, synthétise les aspects essentiels abordés dans le chapitre. Ces synthèses, fort bien rédigées, se révèlent fort utiles pour intégrer les nombreuses informations. L'ajout de sept annexes, un autre élément pédagogique judicieux, permet au lecteur d'acquérir un complément d'informations théoriques et méthodologiques à propos de la compréhension et de la mesure des capacités des enfants doués et talentueux (p.228-252). De plus, pour bien faire comprendre son point de vue, l'auteure illustre çà et là des manifestations de la douance à l'aide d'exemples de comportements de Maxence, Nathan, Alexanne, Clara, Éli et Madison. Habituellement, j'hésite à présenter un ouvrage chapitre par chapitre, mais dans ce cas-ci une telle procédure m'apparaît souhaitable dans la mesure où cela permet de bien faire valoir les thèmes abordés.

Les **deux premiers chapitres** clarifient le vocabulaire puisque les termes doué, surdoué, haut potentiel, talentueux et précoce peuvent avoir diverses significations. L'auteure prend soin de noter que si les experts s'entendent habituellement pour considérer que l'intelligence telle que mesurée par le quotient intellectuel (QI) fait partie de la douance, elle n'en constitue pas le seul indicateur. Notons au passage que le même raisonnement s'applique à ceux qui ont des incapacités intellectuelles. Elle indique que « la douance implique un processus de développement qui est à la fois dynamique, multidimensionnel et hétéroclite » (p.19), information qu'elle reprend dans la section *À retenir* du chapitre (p.22). Parler de douance en termes de processus, n'est pas tout à fait exact. La douance n'est pas un processus, mais bien la résultante du développement d'aptitudes remarquables. C'est le développement qui est le processus.

À la fin du second chapitre, l'auteur relate brièvement l'histoire de la douance dans le monde et au Québec. D'entrée de jeu, elle signale qu'au cours des années 1970 et 1980, le Québec n'a pas échappé à la première vague internationale de sensibilisation et d'action relative à la douance. En 1981, *Le Fourth World Conference on Gifted and Talented Children* a en effet eu lieu à Montréal et une partie des conférences a été publiée dans un ouvrage par les organisateurs du congrès (Shore, Gagné, Larivée, Tali et Tremblay, 1983).

Malgré ces efforts pour mettre la douance au goût du jour, la culture judéo-chrétienne aidant, doublée par la peur de l'élitisme et de l'accroissement des inégalités sociales, le Québec a préféré dès 1976, à la suite du rapport Copex⁴, consacrer ses énergies aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EHDA). Comme le souligne Bélanger, dix ans plus tard, « un chercheur de la Centrale des enseignants du Québec (CEQ) publie un essai dans lequel il recommande au Québec de focaliser (sic) ses efforts sur les élèves défavorisés et en difficulté puisque, selon lui, offrir une éducation adaptée aux élèves doués risquerait de mener à une société inégalitaire et hiérarchisée » (p.36), confirmant ainsi cette appréhension.

4. Le rapport Copex, commandé par le Conseil supérieur de l'éducation, porte sur l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, principalement au primaire.

Dans l'intention de m'inscrire dans ce courant, je publiais, dans cette même revue, un long éditorial intitulé « Les handicapés par le haut : les surdoués » (Larivée, 1981), signalant un peu maladroitement que les enfants doués peuvent eux aussi rencontrer des problèmes d'adaptation, ce que reconnaît également Bélanger, même si plusieurs recherches ont montré depuis que c'est rarement le cas. Je souhaitais à l'époque titrer cet éditorial « Le droit à l'intelligence », mais c'était déjà le titre d'un ouvrage de Dobzhansky (1978). Bélanger signale cependant une nouvelle vague d'ouverture à la douance au cours des années 2010.

Les **chapitres 3 et 4** sont respectivement consacrés aux fondements scientifiques des conceptions modernes de la douance ainsi qu'à un effort pour cerner la véritable nature de l'intelligence et la meilleure façon de la mesurer. Ces chapitres sont particulièrement importants parce qu'ils abordent des aspects centraux de la douance. Dans le chapitre 3 (page 43), Bélanger souligne que c'est à François Gagné, un des pionniers internationaux de la théorie dans le domaine de la douance à qui l'on doit le mot « douance ». Je me permets ici de signaler pour la petite histoire que le mot douance a été prononcé pour la première fois par l'un des cinq membres (Gagné, Larivée, Shore, Tali et Tremblay) du comité organisateur du programme de la quatrième conférence mondiale sur l'enfance surdouée tenue en 1981. Cela dit, d'autres membres en réclament aussi la paternité. Quoi qu'il en soit, je ne pense pas que le mot douance aurait pu émerger hors de cette rencontre. La paternité de ce néologisme reviendrait donc aux personnes présentes à cette rencontre, ce qui n'empêche pas d'accorder la préférence à Gagné, le seul des cinq membres présents qui ait consacré sa carrière aux enfants doués et talentueux.

Dès le début du chapitre 4, Bélanger affirme que « malgré plus de 120 ans de recherche scientifique moderne sur l'intelligence, aucun consensus n'a encore été atteint sur une théorie explicite de l'intelligence, c'est-à-dire sur un cadre conceptuel ou un modèle qui permettrait d'expliquer et de comprendre précisément ce qu'elle est pour ensuite pouvoir la mesurer » (p.63-64), informations malheureusement reprises dans la rubrique *À Retenir*. Compte tenu du nombre de travaux qui s'accumulent sur l'intelligence, cette affirmation est fautive. Gardner (2016) souligne en effet que dans « l'introduction de leur *Textbook*, Herrnstein et Brown identifient deux "grands succès" de la psychologie au cours du 20^e siècle : l'identification et la mesure de l'intelligence et la compréhension de la motivation... » (170, traduction libre), propos confirmés par Gottfredson et Saklofske (2009), Hunt (2011) et Haier (2018) en ce qui concerne l'intelligence.

Rappelons à cet égard une des conséquences heureuses de la publication de l'ouvrage de Herrnstein et Murray (1994), *The Bell curve : Intelligence and class structure in American life*, qui avait à l'époque soulevé un tollé en raison principalement d'un chapitre consacré aux écarts de QI entre les groupes ethniques aux États-Unis. La quantité de faussetés alors diffusées à propos de cet ouvrage avait convaincu 52 chercheurs de publier une déclaration conjointe en 25 points qui synthétisaient les connaissances sur l'intelligence. Cette déclaration organisée par Linda Gottfredson est d'abord parue le 13 décembre 1994 dans le *Wall Street Journal*, puis reprise dans la revue *Intelligence* (Gottfredson, 1997). Signalons au passage qu'à quelques exceptions près, la plupart des informations contenues dans ce qu'il est maintenant convenu d'appeler la *Déclaration des 52* sont toujours

d'actualité. Voici les deux premiers points qui concernent la nature et la mesure de l'intelligence et qui apportent un bémol à la déclaration de Bélanger citée plus haut :

1. L'intelligence est une aptitude mentale très générale qui implique notamment l'habileté à raisonner, à planifier, à résoudre des problèmes, à penser abstraitement, à bien comprendre des idées complexes, à apprendre rapidement et à tirer profit de ses expériences. L'intelligence ne se résume pas à l'apprentissage livresque, ni à une aptitude scolaire très circonscrite, ni aux habiletés spécifiquement reliées à la réussite des tests mentaux. Au contraire, elle reflète cette habileté beaucoup plus étendue et profonde à comprendre son environnement, à « saisir un problème », à « donner un sens » aux choses ou à imaginer des solutions pratiques.
2. Ainsi définie, l'intelligence peut être mesurée et les tests d'intelligence la mesurent très bien. Ces tests sont parmi les plus précis (en termes techniques on parle de fidélité et de validité) de tous les instruments d'évaluation psychologique. Ils n'ont nullement la prétention de mesurer la créativité, le caractère, la personnalité ou d'autres différences individuelles importantes.

Par ailleurs, Bélanger semble opposer le modèle de Spearman, qui a proposé le facteur g comme symbole de l'intelligence, au modèle de Cattell-Horn-Carroll (CHC) en trois strates. Faut-il rappeler que la strate la plus élevée du modèle CHC renvoie justement au facteur g , encore malheureusement considéré par certains comme un artéfact statistique malgré sa valeur prédictive de la réussite académique et professionnelle.

Quoi qu'il en soit, dans le chapitre 3, Bélanger présente brièvement quatre modèles théoriques : le modèle intégrateur de développement du talent de Gagné, le modèle conceptuel de la douance à trois anneaux de Renzulli, la théorie triarchique de Sternberg et la théorie des intelligences multiples (IM) de Gardner. Elle semble visiblement attirée par le modèle des trois anneaux de Renzulli (14 pages, incluant les exemples). Elle consacre certes quelques pages aux modèles de Sternberg et de Gardner, mais le modèle de Gagné n'a droit qu'à une demi page. Pourtant, les modèles de Gagné et de Renzulli sont les plus renommés selon la *National Association for Gifted Child* (NAGC). Je m'attarderai ici brièvement aux modèles de Sternberg et de Gardner, en partie parce qu'ils font souvent partie intégrante de la formation postsecondaire des futurs intervenants psychosociaux (éducateurs spécialisés, enseignants, psychoéducateurs, psychologues).

La théorie triarchique. Le choix du modèle de Sternberg est intéressant et pertinent, car il s'est efforcé dans ses diverses versions (voir Larivée, 2007a pour une analyse) de vraiment aller au-delà du QI. Le titre de son ouvrage *Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence* (Sternberg, 1985) prend à cet égard une nouvelle signification. Par exemple, son modèle permet d'identifier des enfants dotés d'une bonne intelligence analytique qui se manifeste particulièrement dans le contexte scolaire, d'autres dotés d'une bonne intelligence expérimentielle qui excelle sur le plan de la créativité, de l'intuition et de la capacité d'*insight* et enfin ceux dotés

d'une bonne intelligence pratique qui s'adaptent bien aux exigences de la vie (par exemple, Sternberg 1981, 1986, 1990, 2000).

Dans l'intention de remédier au fait que les tests traditionnels d'intelligence ne mesurent que l'intelligence analytique sans tenir compte des habiletés créatrices et pratiques, Sternberg et ses collègues (Sternberg, 1993; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki et Grigorenko, 2001; Sternberg, Ferrari, Clinkenbeard et Grigorenko, 1996; Sternberg, Grigorenko, Ferrari et Clinkenbeard, 1999) ont mis au point un test découlant de son modèle intitulé le *Sternberg Triarchic Abilities Test* (STAT). Malgré la qualité du STAT, celui-ci n'a, sauf erreur, jamais pris place dans le marché des tests d'intelligence. Et la raison est fort simple : les éléments mesurant les habiletés créatrices et pratiques corréleront avec les tests traditionnels saturés en facteur g qui mesurent l'intelligence dite analytique ou logico-mathématique (Brody, 2003a, 2003b; Koke et Vernon, 2003). Pourquoi alors mettre sur le marché de nouveaux instruments de mesure de l'intelligence que les tests déjà en place mesurent bien?

La théorie des intelligences multiples (IM). Malgré les nombreuses critiques formulées à son égard (voir Larivée, 2007b et 2010 pour une synthèse), la théorie des IM de Gardner demeure populaire et largement utilisée dans le monde scolaire. Parmi ces critiques, on peut s'interroger sur le caractère novateur de la proposition de Gardner, sur l'indépendance des neuf formes d'intelligence, sur leur importance relative et sur la pertinence des huit critères pour déterminer s'il s'agit d'une forme ou pas d'intelligence.

En ce qui concerne le caractère novateur des IM, force est de constater qu'au moins quatre des IM (linguistique, logicomathématique, spatiale et musicale) se retrouvent dans le modèle de Cattell et Horn (Horn et Stankov, 1982). Quant à l'indépendance des neuf formes d'intelligence, rappelons que Gardner (1996) a lui-même convenu qu'un « même domaine peut solliciter plusieurs intelligences et [qu'] une intelligence donnée peut se déployer dans plusieurs domaines » (p.56). Par ailleurs, il est clair que les neuf formes d'intelligence n'ont pas le même statut. Par exemple, les savoirs faire musicaux ou sportifs n'ont pas le même impact pour l'adaptation psychosociale que les intelligences logicomathématique et linguistique. De plus, bien que l'on puisse douter de la pertinence des huit critères ciblés par Gardner (1983/1993) pour établir l'existence d'une intelligence autonome, Bélanger cite une recherche récente (Shearer et Karanian, 2017) qui confirmerait que chacune des formes d'intelligence « correspond bel et bien à un réseau distinct de neurones qui permet justement le traitement cérébral des aptitudes qu'il y avait associées » (p.73), l'un des huit critères.

Deux autres éléments contribuent pourtant à réduire la pertinence des IM, élément soulevé par Gardner lui-même, ce qui est tout à son honneur. Dans le premier cas, considérant la mesure des IM, Gardner (1991, 1999) était partisan d'une évaluation contextualisée et non du recours aux tests standardisés privilégiés par les psychologues et les psychométriciens. Autrement dit, pour être valide, une évaluation devrait s'effectuer dans des conditions proches de la réalité (comme donner à résoudre des problèmes de la vie courante). À cet égard, Gardner (2016) reconnaît qu'il n'a consacré aucun effort significatif pour créer de telles situations.

Par exemple, pour mesurer l'intelligence spatiale, il suggère d'observer un sujet circulant dans un endroit qui ne lui est pas familier; pour mesurer l'intelligence interpersonnelle, il observera un sujet discutant avec un vendeur ou assistant à une réunion houleuse. On comprend mal que l'auteur se rabatte sur des observations hautement sujettes à la subjectivité et, du coup, cours le risque de tomber dans le piège du biais de confirmation (Larivée, Sénéchal et St-Onge, 2018; Larivée, Sénéchal, St-Onge et sauvé, 2019). Il sait pourtant qu'il existe déjà une panoplie de tests qui mesurent les mêmes habiletés. Dans le second cas, il reconnaît que la théorie des IM n'est plus d'actualité compte tenu du développement des connaissances.

Le **chapitre 4** se termine par une brève présentation (p.74-76) des échelles de Weschler (WPPSI-IV, WISC-V et WAIS-IV), le test de QI le plus utilisé au monde. Le lecteur désireux de mieux comprendre la nature du WISC-V pourra consulter avec profit l'annexe 5 (p.235-241). Au total, deux aspects de la rubrique « À Retenir » me semblent importants : 1) « À ce jour, on considère que les tests d'intelligence sont une mesure utile et valide de certains aspects de l'intelligence, mais aucun test ne prétend mesurer la totalité de ce qu'est l'intelligence » (p.80). Il faut signaler ici qu'aucun spécialiste de l'intelligence humaine ne prétend que les tests de QI mesurent toute l'intelligence. 2) « L'intelligence prédite par le résultat à un test administré dans l'enfance ou dans l'adolescence est associé à la réussite académique à court terme, mais ne garantirait aucunement le succès que l'enfant ou l'adolescent parviendra à développer dans tel ou tel domaine qui prédiraient le mieux le succès à l'âge adulte » (p.81). Bélanger a tout à fait raison. Même si le QI est le meilleur prédicteur de la réussite scolaire au primaire et au secondaire (par exemple : Anderson, Lovén et Bergman, 2014; Fagan, Holland et Wheeler, 2007; Hegelund, Fleusborg-Madsen, Danmeyer et Morteson, 2018; Leclerc, Larivée, Archambault et Janosz, 2010; Mackintosh, 2014; Nisbett et al., 2012; Strenze, 2007), cela n'exclut en rien que d'autres variables jouent un rôle crucial.

Le titre du **chapitre 5**, « Que veut-on dire par le développement du talent? », fait en quelque sorte écho au chapitre précédent relatif au modèle de Gardner. En effet, celui-ci a considéré à plusieurs reprises les IM comme des talents. Bélanger présente fort bien les ingrédients nécessaires au développement du talent (p.87-88) : un potentiel naturellement plus élevé dans au moins une dimension de la personne; suffisamment d'occasions qui concordent avec le potentiel de l'enfant; une bonne dose de chance, non seulement celle qui est nécessaire à l'émergence d'un haut potentiel, mais aussi la chance requise pour tomber sur les bonnes personnes et les bonnes occasions au bon moment; un niveau d'engagement et de motivation et le soutien d'experts aux plans familial, scolaire et psychologique.

Le **chapitre 6** aborde un enjeu crucial : « Comment savoir si le développement d'un enfant peut indiquer une douance? » (p.99). Bélanger présente alors des informations nuancées qui devraient aider les parents et les intervenants psychosociaux. Cependant, au début du chapitre, elle confond les concepts d'hérédité et d'héritabilité, une confusion fréquente qu'on peut à peine lui reprocher. Elle écrit en effet : « En ce qui concerne l'intelligence, la recherche montre qu'à l'âge adulte, l'hérédité explique plus de 80 % les résultats à un test de QI » (p.100). Héritabilité et hérédité sont deux concepts distincts.

L'héritabilité (h^2) est un indice statistique variant entre 0 et 1, exprimé sous la forme d'un pourcentage qui renvoie à l'effet des facteurs génétiques sur la variation d'un trait entre les individus d'une population donnée à un moment donné. Par exemple, si l' h^2 de la taille d'un individu est estimé à 0,80, cela signifie que 80 % des écarts de taille parmi les individus d'une population donnée sont dus à des différences génétiques. Dans le cas de l'intelligence, l'héritabilité permet d'estimer l'ampleur des variations génétiques qui expliquent les différences entre les individus. Par exemple, si l' h^2 est de 0,60, cela signifie que le 60 % de la variance intellectuelle observée s'explique par la variance génétique au sein de la population concernée (voir Encadré 1).

Encadré 1 – Distinguons hérédité et héritabilité

Tout ce qui est héréditaire est-il héritable? Non. Ces deux termes, bien que de même racine, font appel à des réalités différentes. « Héréditaire » désigne ce qui est sous influence génétique (par exemple, la couleur des yeux), alors que « héritable » renvoie au fait que les variations phénotypiques au sein d'une population s'explique par les variations génotypiques qui y prévalent. Par exemple, avoir dix doigts est un trait héréditaire puisqu'il est entièrement prédictible par l'action des gènes. Par contre, en sélectionnant un échantillon aléatoire de 10 000 individus, on pourrait conclure que l'héritabilité du phénotype « le nombre de doigts » est nulle. La plupart des individus ont dix doigts, d'autres neuf, d'autres huit et d'autres moins encore. Cette variation phénotypique tient à diverses influences environnementales : accident de travail, chirurgie, etc. Dans ce cas, la variation phénotypique au sein de la population relève de la variation relative à l'influence de l'environnement et non à la variation génotypique. Autrement dit, bien que ce phénomène soit héréditaire, son héritabilité est nulle.

Bélangier a toutefois raison d'affirmer que « l'héritabilité du QI augmente avec l'âge » (p.100). Par exemple, si elle ne dépasse guère 40 % en bas âge, à l'âge adulte, elle est autour de 80 % (Plomin et Petrill, 1997). L'héritabilité d'un phénotype se modifie non seulement au cours de la vie, mais également en fonction du type de milieu. Par exemple, pour les enfants vivant dans un environnement très pauvre, h^2 n'est que de 0,10, alors que pour les enfants vivants dans un milieu aisé, l' h^2 est autour de 0,75. Ces données montrent que l'influence environnementale est nettement plus importante dans les familles très pauvres que dans les familles très riches, comme si dans leur cas l'environnement empêchait l'expression des gènes.

En fait, dans les familles aisées, on pourrait dire que tout ce que l'environnement avait à donner l'a été et que les différences qui persistent entre les individus sont attribuables principalement à la génétique. Bien sûr, ce type de conclusion ne fait pas l'unanimité. Quoiqu'il en soit, l'impact de l' h^2 a quelque chose de paradoxal. En effet, plus une société parviendra à réduire l'écart entre les riches et les pauvres, plus elle permettra au potentiel génétique de s'exprimer, favorisant du coup les plus favorisés. En effet, même si les moins favorisés améliorent leurs

conditions de vie, ce sera également le cas des plus favorisés qui verront leur potentiel génétique encore mieux s'actualiser.

Il faut certes tendre à réduire les inégalités sociales, mais on ne parviendra pas à compenser les inégalités génétiques. Comme les travaux en épigénétique montrent que l'environnement n'explique qu'une part mineure du QI, la place de l'école n'est donc pas très élevée. Mackintosh (2004) a bien résumé la situation. Passant en revue les effets de l'environnement sur le QI, il n'hésite pas à conclure : « Nous n'avons actuellement aucune théorie du développement cognitif qui soit à même d'expliquer comment des environnements différents façonnent des scores de QI différents chez des enfants différents. [...] il n'y a pas un seul facteur environnemental qui ait un effet magique et durable sur les scores du QI des enfants » (p.171).

Le contenu du **chapitre 7** est en quelque sorte le pendant méthodologique des éléments présentés dans le chapitre 6. La première partie répond à la question faisant l'objet du titre dudit chapitre, « Comment savoir si un enfant doué est potentiellement doué? » (p.125) en utilisant le modèle des intelligences multiples de Gardner. Ce faisant, on obtient cependant plus d'informations quant au talent des enfants évalués qu'au sujet de leur intelligence. Par la suite, l'auteure présente six principes (voir Encadré 2) pour conclure à une hypothèse de douance, en insistant sur l'utilisation de mesures quantitatives et qualitatives.

Encadré 2 – Principes qui devraient guider l'évaluation d'une hypothèse de douance (p.132 – 139; 147)

1. La définition de la douance que l'on utilise est importante. L'évaluation devrait tenir compte de chaque élément qu'elle contient tout en évitant les matrices de convergence des preuves.
2. L'évaluation devrait tenir compte des ressources et des programmes disponibles.
3. Les qualités psychométriques des tests que l'on utilise sont importantes.
4. L'utilisation de plusieurs mesures est un avantage. La collecte d'information devrait inclure des données quantifiables et non quantifiables.
5. Le jugement clinique d'un professionnel qualifié en douance devrait toujours prédominer sur les résultats à des tests, et ce, afin d'assurer la validité de la décision, c'est-à-dire le fait de retenir ou non l'hypothèse de douance.
6. L'évaluation devrait être un processus récurrent dans le temps et non basée sur une seule rencontre ponctuelle avec l'enfant ou avec les parents.

Le **chapitre 8** aborde un aspect de la douance qui constitue aux dires mêmes de l'auteure, sa véritable passion (p.150) : les enfants doublement exceptionnels, c'est-à-dire les enfants doués avec troubles associés (TDA/H, trouble d'apprentissage, trouble du spectre de l'autisme ou trouble de santé mentale). Ce n'est pas la première fois qu'un psychologue clinicien a une vision partiellement pessimiste de la douance. Le titre de l'ouvrage de Siaud-Facchin (2008), *Trop intelligent pour être heureux? L'adulte surdoué* en est un exemple patent.

C'est bien connu, les gens heureux n'ont pas d'histoire ou plutôt, ils en ont une, mais elle n'intéresse guère les psychologues et les autres intervenants psychosociaux qui travaillent quotidiennement avec des individus aux prises avec des difficultés. Il est donc compréhensible que l'auteure, une psychologue clinicienne, consacre un chapitre de son ouvrage aux enfants doués et talentueux qui présentent des problèmes. Même si on connaît tous un enfant ou un adulte doué qui a des difficultés, ceux qui sont épanouis ne fréquentent habituellement pas le bureau des psychologues. Or, la littérature scientifique montre que la majorité des personnes intellectuellement douées et professionnellement talentueuses s'adaptent au moins aussi bien et parfois significativement mieux que leurs pairs d'habiletés moyennes (Gagné, 2009a, 2009b; Larivée, 2008; Neihart, 1999). Ce constat a été mis en évidence dès le début des années 1920 avec la célèbre étude longitudinale de Terman et de son équipe qui ont suivi le parcours scolaire et professionnel de 1 528 sujets doués des écoles publiques de la Californie dont le QI moyen était de 150 et celui de leurs enfants, 132,2 (Oden, 1968; Terman, 1925; Terman et Oden, 1947, 1959)⁵. Cette étude longitudinale a montré que la majorité des sujets ont développé une maturité cognitive et sociale supérieure à la moyenne, notamment en ce qui concerne les fonctions exécutives, et ont mené une vie heureuse. Les études postérieures ont confirmé ce constat (Neihart, 1999). Au-delà de ces brefs commentaires, les informations fournies dans ce chapitre sont pertinentes, intéressantes et bien présentées.

Le **chapitre 9** aborde les rôles et les défis auxquels seront confrontés les parents des enfants doués et doublement exceptionnels. À la question « les parents d'un enfant doué doivent-ils vraiment éduquer différemment leur enfant? », Bélanger répond sans hésitation : OUI. Elle met particulièrement en évidence dix tabous (p.169-170) auxquels sont confrontés les parents. Elle signale à juste titre que plusieurs de ces tabous découlent malheureusement de notre « héritage historique teintée d'une morale judéo-chrétienne qui valorise l'humilité et la modestie au détriment de la richesse et de la réussite » (p.170). À l'époque et encore aujourd'hui, comme les élèves doués apprennent plus rapidement, on leur demande d'aider les élèves en difficulté. On s'attend bien sûr à ce que les élèves plus lents soient aidés. Non seulement cette initiative aide peu les élèves moins doués, mais elle permet aux élèves doués de devenir meilleurs. Enseigner n'est-il pas un moyen d'apprendre?

4. Selon Haier (2018, p.26), il s'agirait de 1 470 enfants dont les QI se situaient entre 135 et 196.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, Bélanger annonce sept principes sur la manière d'élever un enfant doué ou doublement exceptionnel, mais le sixième est absent du chapitre, même si on le retrouve dans la section « À retenir ». Ses propos sont fort pertinents et ne serait-ce que pour la lecture de ces pages, les observations présentées justifient à elles seules la lecture de l'ouvrage (voir Encadré 3).

Encadré 3 – Sept grands principes d'éducation pour les enfants doués et talentueux (p.172 – 190; 191)

- 1) Comprendre et accepter la douance en renforçant notre identité familiale... au sens large.
- 2) Développer et entretenir un haut niveau d'engagement, de cohésion, de structure et d'organisation familiale.
- 3) Viser l'équilibre entre l'identification forte à la famille et la différenciation de chacun de ses membres.
- 4) Se rappeler qu'un enfant doué, ça s'élève dans l'écoute, la communication, la démocratie, la philosophie et... l'argumentation.
- 5) Privilégier la transmission de nos valeurs au fil des générations et ce, par le biais de nos actions.
- 6) Valider ses émotions, valider ses émotions, valider ses émotions.
- 7) Favoriser le développement des caractéristiques individuelles de l'enfant doué qui soutiennent le développement du talent.

Le **dernier chapitre** aborde le rôle de l'école pour le développement de la douance intellectuelle et du talent académique. Selon Bélanger, il y aurait entre 5 à 10 % d'élèves doués chez les décrocheurs québécois. Ce pourcentage est faible comparativement aux États-Unis et à certains pays européens (Guez, Peyse, Le Cam, Gauvrit et Ramus, 2018). Au cours de ce chapitre, l'auteure tente de répondre à trois questions :

- a) Les élèves doués intellectuellement et talentueux au plan académique ont-ils vraiment besoin que l'école s'adapte à eux?
- b) Quels sont leurs besoins particuliers?
- c) Est-il vraiment nécessaire d'utiliser des mesures de différenciation pédagogique?

À la première question, Bélanger répond « OUI » et ce, pour deux raisons principales : soutenir l'accomplissement de soi et favoriser les contributions sociales de ses citoyens au sortir de leurs études. À la deuxième question, Bélanger apporte trois réponses bien justifiées. Les élèves doués ressentent le besoin d'un rythme

d'apprentissage plus rapide, d'avoir des activités d'apprentissage enrichies et de développer leur sens de l'initiative. À la réponse à la troisième question concernant les mesures de différenciation pédagogique, elle précise trois niveaux : flexibilité, adaptation et modification. Ces trois modalités, dont peut se servir l'organisation scolaire, rejoignent en quelque sorte les trois composantes de la sous-théorie contextuelle de la théorie triarchique de Sternberg (1988), qui modélisent le fonctionnement de l'intelligence sous l'angle des interactions de l'individu avec son environnement : adaptation, modification et sélection. Autrement dit, les trois niveaux de différenciation pédagogique au plan de la classe et de l'école a son pendant au plan individuel. Par la suite, pour répondre aux besoins des élèves doués intellectuellement, elle suggère une approche RAI (réponse à l'intervention) en trois paliers (p.203-221). Les informations fournies devraient être très utiles au corps professoral.

Un mot sur la forme

Au plan de la forme, l'ouvrage est bien écrit et se lit agréablement. Je me contenterai ici de signaler un aspect peu coutumier de la liste des références d'un ouvrage. Soulignons d'abord que l'auteure est à jour puisque 92 (82,9 %) des 111 références citées sont parues entre 2010 et 2018. Par ailleurs, le fait que 48 (43,2 %) des références datent de 2018 peut au premier abord paraître surprenant. Quatre remarques à ce sujet. Premièrement, certains pourraient se demander si l'auteure les a vraiment tous lus compte tenu que son ouvrage est paru au cours du premier trimestre de 2019. Deuxièmement, 41 (85,4 %) des 48 références proviennent de trois *Text books* publiés en 2018 : Callahan et Hertberg-Davis (n = 14), Kaufman (n = 5) puis Pfeiffer et Foley-Nicpon (n = 22), ce qui lui facilitait l'accès à ces 41 références. Troisièmement, on peut supposer qu'elle ait pu avoir accès à certaines républications (*preprint*), ce qui arrive à certaines occasions dans le monde de l'édition scientifique. Quatrièmement, dans les sciences humaines et sociales, certains auteurs se permettent quelques fois une liste de références qui déborde les textes lus ou cités dans le but d'informer d'éventuels lecteurs. Le fait que 6 des 26 références qui apparaissent dans la liste de références datent de 2018 ne soient pas citées pourrait appuyer cette hypothèse. On conviendra également qu'il ne faut pas sous-estimer le temps que l'auteure a dû consacrer pour réaliser cette liste de références qui, somme toute, peut être utile aux lecteurs désireux d'en savoir davantage. Cela dit, je présente en annexe quatre remarques supplémentaires concernant les références qui pourraient donner lieu à des corrections au cas où il y aurait une réimpression de l'ouvrage, ce qui serait souhaitable compte tenu des informations présentées (Voir Annexe).

Conclusion

L'intelligence est le moyen dont la nature a doté l'humanité pour lui permettre de survivre dans des environnements de plus en plus complexes. Or, l'intelligence, telle que mesurée par les tests de QI dont les qualités psychométriques (validité et fidélité) sont excellentes, corrèle avec « le mérite social », c'est-à-dire la capacité à créer de la valeur par son travail. Même si cela reste pour certains difficile à admettre, non seulement le QI se révèle un bon déterminant – sans évidemment être le seul – de la réussite académique et professionnelle (Haier, 2018; Lynn et

Vanhnen, 2002), mais l'école représente l'inégalité que la société corrige le moins bien (Alexandre, 2017). À cet égard, l'école inclusive ne profite guère aux élèves doués puisque l'enseignant doit, dans la plupart des cas, s'occuper prioritairement de ceux qui ont des difficultés. En fait, la structure de l'école québécoise, officiellement organisée pour tout le monde, force en quelque sorte les enseignants à s'adapter aux élèves en difficulté. Il faut certes viser la réussite pour tous en investissant les ressources nécessaires, mais ces investissements doivent être également adaptés aux diverses catégories d'enfants.

La lecture de la figure 1 met en évidence les tendances qui se dégagent aux plans scolaire et social en fonction du QI des individus. Ces données sont

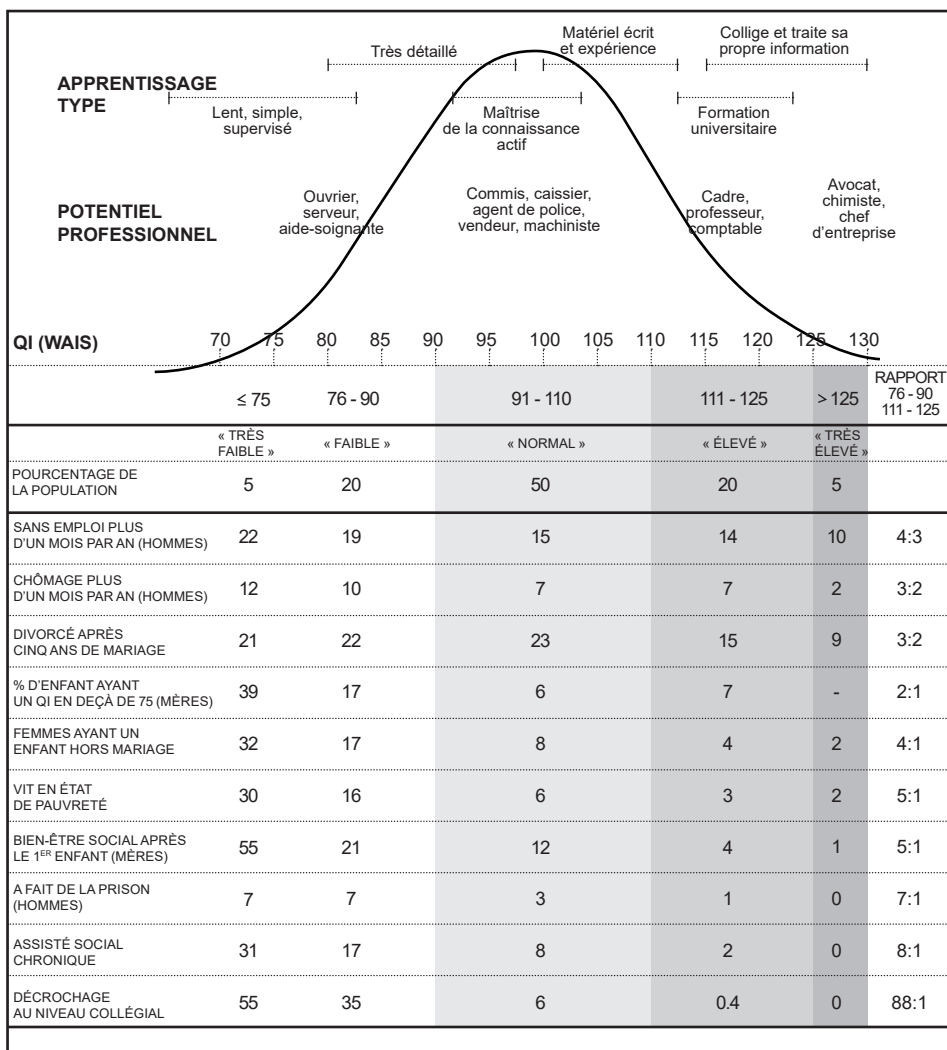


Figure 1 . Impact du QI sur certaines variables psychosociales et occupationnelles de la population blanche américaine

évidemment probabilistes. Autrement dit, les pourcentages cités ne reflètent pas la réalité dans tous les cas. Cette figure est la synthèse partielle de la figure 3 et du tableau 10, tiré de Gottfredson (1997, p.117-118) et de la figure 3 de Gottfredson (1998, p.148). La partie supérieure de la figure est basée sur le travail de Wonderlic (1992) et la partie inférieure, sur l'ouvrage de Herrnstein et Murray (1994, p.132, 146, 158, 163, 171, 174, 180, 194, 230, 247, 248).

Au total, tout individu intéressé par la douance trouvera dans l'ouvrage de Bélanger une somme d'informations fort pertinentes. Par exemple, les parents qui soupçonnent un ou plusieurs de leurs enfants d'avoir un talent spécifique ou une douance intellectuelle y trouveront des conseils tout à fait appropriés. Pour leur part, les enseignants confrontés aux élèves talentueux ou doués auront également accès à des propositions bien adaptées à ce type d'élève. Comme il arrive souvent en sciences humaines et sociales, cet ouvrage ne fera probablement pas l'unanimité, du moins parmi les spécialistes du domaine. En terminant, j'aimerais souligner que les enfants ont le droit d'être intelligents.

Références

- Alexandre, L. (2017). *La guerre des intelligences : Intelligence Artificielle versus Intelligence Humaine*. Paris, France : JCLattès.
- Andersson, H., Lovén, J. et Bergman, L. R. (2014). The importance of high competence in adolescence for career outcomes in midlife. *Research in Human Development*, 11(3), 204-216. Doi: 10.1080/15427609.2014.936180.
- Brody, N. (2003a). Construct of validation of the Sternberg Triarchic Abilities Test. Comment and analysis. *Intelligence*, 31, 319-329. Doi:10.1016/S0160-2896(01)00087-3.
- Brody, N. (2003b). What Sternberg should have concluded. *Intelligence*, 31, 339-342. Doi:10.1016/S0160-2896(02)00190-3.
- Dobzhansky, T. (1978). *Le droit à l'intelligence. Génétique et égalité*. Paris, France : Éditions Complexe.
- Fagan, J. F., Holland, C. R., & Wheeler, K. (2007). The prediction, from infancy, of adult IQ and achievement. *Intelligence*, 35(3), 225-231. Doi:10.1016/j.intell.2006.07.007.
- Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95(1), 29-51. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.95.1.29>.
- Flynn, J. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191. Doi:10.1037/0033-2909.101.2.171.
- Gagné, F. (2009a). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. Dans B. MacFarlane et T. Stambaugh (dir.), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska* (p.61-80). Waco, TX: Prufrock Press.
- Gagné, F. (2009b). *Construire les talents à partir de la douance : bref survol du MDDT 2.0*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Gardner, H. (1983 / 1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). Assessment in context: The alternative to standardized testing. Dans B. R. Gilford et M. C. O'Connor (dir.), *Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction* (p.77-120). Boston: Kluwer.
- Gardner, H. (1996). *L'intelligence et l'école. La pensée de l'enfant et les visées de l'enseignement*. Paris, France : Retz.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2016). Multiple intelligences: Prelude, theory, and aftermath. Dans R. J. Sternberg, S. Fiske et D. J. Foss (dir.). *Scientists making a difference: One hundred eminent behavioral and brain scientists talk about their most important contributions* (p.167-170). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatures, history and bibliography. *Intelligence*, 24(1), 13-23.
- Gottfredson, L. S. (1998). Le facteur global d'intelligence. *Pour la science*, 254, 144-149.
- Gottfredson, L. S. et Saklofske, D. H. (2009). Intelligence: Foundations and issues in assesment. *Canadian Psychology*, 50(3), 183-195. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016641>.
- Guez, A., Peyre, H., Le Cam, M., Gauvrit, N. et Ramus, F. (2018). Are high-IQ students more at risk of school failure? *Intelligence*, 71, 32-40. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.09.003>.
- Haier, R. J. (2018). *The Neuroscience of Intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Hegelund, E. R., Flensburg-Madsen, T., Dammeyer, J. et Mortensen, E. L. (2018). Low IQ as a predictor of unsuccessful educational and occupational achievement: A register-based study of 1,098,742 men in Denmark 1968-2016. *Intelligence*, 71, 46-53. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2018.10.002>.
- Herrnstein, R. et Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: Free Press.
- Horn, J. L. et Stankov, L. (1982). Auditory and visual factors of intelligence. *Intelligence*, 6(2), 165-185. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(82\)90012-5](https://doi.org/10.1016/0160-2896(82)90012-5).
- Hunt, E. B. (2011). *Human intelligence*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Koke, L. C. et Vernon, P. A. (2003). The Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) as a measure of academic achievement and general intelligence. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1803-1807. [Doi:10.1016/S0191-8869\(03\)00005-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00005-9).
- Larivée, S. (1981). Les handicapés par le haut : les surdoués. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 10(2), 87-96.
- Larivée, S. (2007a). La théorie triarchique de Sternberg. Dans S. Larivée (dir.), *L'intelligence, Tome 1. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p.275-294). Montréal, Qc : ERPI.
- Larivée, S. (2007b). Le modèle de Gardner : l'intelligence au pluriel. Dans S. Larivée (dir.), *L'intelligence, Tome 1. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (p.341-358). Montréal, Qc : ERPI.
- Larivée, S. (2008). La tradition de Binet ou l'étude des habiletés supérieures. Dans S. Larivée (dir.), *Le QI, ses déterminants et son avenir* (p.87-157). Québec, Qc, Multimondes.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias multiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2 (2), 115-126.
- Larivée, S. (2016). Lorsque Piaget, Siegler et Flynn rencontrent Darwin. *Revue Québécoise de psychologie*, 37(2), 236-261. <https://doi.org/10.7202/1040045ar>.
- Larivée, S. et Sénéchal, C. (2010). El modelo de Gardner: excessos y falsas esperanzas. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 148-155.
- Larivée, S., Sénéchal, C. et Audy, P. (2012). L'« effet Flynn » et ses paradoxes. *L'Année psychologique*, 112(3), 465-497. <https://doi.org/10.4074/S0003503312003065>.
- Larivée, S., Sénéchal, C. & St-Onge, Z. (2018). Le biais de confirmation en

- clinique. *Enfance*, 4(4), 575-592.
- Larivée, S., Sénéchal, C., St-Onge, Z. & Sauvé, M.R. (2019). Le biais de confirmation en recherche. *Revue de psychoéducation*, 48(1), 245-263.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et la performance scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 33(1), 31-56.
- Lynn, R. et Vanhanen, T. (2002). *IQ and the wealth of nation*. Westport, CT: Praeger.
- Mackintosh, N. J. (2004). *QI et intelligence humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roepers Review*, 24, 10-17. <https://doi.org/10.1080/02783199909553991>.
- Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F. et Turkheimer, E. (2012). Intelligence: New findings and theoretical developments. *American Psychologist*, 67(2), 130-159. Doi: 10.1037/a0026699.
- Oden, M. H. (1968). The fulfilment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*, 77, 3-93.
- Plomin, R. et Petrill, S. A. (1997). Genetics and intelligence: What's new? *Intelligence*, 24(1), 53-77. [https://doi.org/10.1016/S0160-2896\(97\)90013-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(97)90013-1).
- Sénéchal, C. et Larivée, S. (2013). Le QI, Flynn et Piaget à la rescousse des condamnés. *Psychologie Canadienne*, 54(3), 186-199. <http://dx.doi.org/10.1037/a0033163>.
- Sénéchal, C., Larivée, S., Audy, P. et Richard, E. (2007). L'effet Flynn et la déficience intellectuelle. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 48(4), 256-270. <http://dx.doi.org/10.1037/02783199909554044>.
- Shearer, C. B. et Karanian, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211-223. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>.
- Shore, B. M., Gagné, F., Larivée, S., Tali, R. H. et Tremblay, R. E. (1983). *Face to face with giftedness*. New York, NY: Trillium Press, Inc.
- Siaud-Facchin, J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux? L'adulte doué*. Paris, France : Odile Jacob.
- Sternberg, R. J. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25, 86-93.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of Giftedness* (p.223-243). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York, NY: Viking.
- Sternberg, R. J. (1990). What constitutes a "good" definition of giftedness? *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 96-100. <https://doi.org/10.1177/016235329001400110>.
- Sternberg, R. J. (1993). *Sternberg Triarchic ability test*. Test inédit.
- Sternberg, R. J. (2000). Patterns of giftedness: A triarchic analysis. *Roepers Review*, 22(4), 231-235. <https://doi.org/10.1080/02783190009554044>.
- Sternberg, R. J., Castejón, J. L., Prieto, M. D., Hautamäki, J. et Grigorenko, E. L. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence. *European Journal of Psychology Assessment*, 17(1), 1-16. Doi: 10.1027//1015-5759.17.1.1
- Sternberg, R. J., Ferrari, M., Clinkenbeard, P. et Grigorenko, E. L. (1996). Identification, instruction and assessment of gifted

- children: A construct validation of a triarchic model. *Gifted Child Quarterly*, 40, 129-137. <https://doi.org/10.1177/001698629604000303>.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., Ferrari, M., & Clinkenbeard, P. (1999). A triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 15(1), 3-13. Doi:10.1027//1015-5759.15.1.3.
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*, 35(5), 201-426. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>.
- Terman, L. M. (1925). *Genetics studies of genius: Mental and physical traits of a thousand gifted children* (vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. et Oden M. H. (1947). *The gifted child grows up* (Genetic studies of genius, vol. IV). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. et Oden (1959). *Genetic studies of genius: Vol. 5. The gifted group at mid-life: Thirty-five years follow-up of the superior child*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Wonderlick, E. F. (1992). *Wonderlic Personnel Test and Scholastic Level Exam: User's manual*. Libertyville, IL: Author.

Annexe

Je relève quatre manquements en ce qui concerne les références :

- a) Des auteurs cités dans l'ouvrage qui n'apparaissent pas dans la liste des références;
 - b) Des auteurs cités dans la liste des références qui n'apparaissent pas dans l'ouvrage;
 - c) À quelques reprises, l'ordre alphabétique des auteurs de la liste des références n'est pas respecté;
 - d) L'orthographe de quelques références diffère dans le volume et dans la liste des références, tout en manquant de précision lorsqu'elles sont publiées la même année.
- a) Deux personnes indépendantes ont vérifié si les auteurs cités dans l'ouvrage se retrouvent dans la liste de références. Elles en sont toutes deux arrivées à une liste de 24 références absentes de la liste des références. Je les présente par ordre alphabétique en indiquant la première occurrence dans l'ouvrage.
- Amend (2018), p.246
 - Baum et al. (2018), p.221
 - Baumrind (1978), p.179
 - Copex (1976), p.36
 - Csikszentmihalyi (1975), p.65
 - Foley-Nicpon (2018), p.156
 - Gagné (2015), p.42
 - Gagné (1985/2009), p.42
 - Gardner (1983), p.42
 - Haier et al. (1992), p.100
 - Macintosh et Joly (2018), p.168
 - Renzulli (1978), p.42
 - Renzulli (1986), p.46
 - Renzulli (2005), p.45
 - Renzulli (2018), p.33
 - Simoes Loureiro et al. (2010), p.108
 - Spearman (1927), p.64
 - Statistique Canada (2011), p.237
 - Sternberg (1987), p.42
 - Sternberg (1997), p.42
 - Sternberg (2011), p.42
 - Subotnik (2018), p.78
 - Winebrenner (2008), p.212
 - Wood (2012), p.245

b) Deux personnes indépendantes ont vérifié si les auteurs qui apparaissent dans la liste des références sont bel et bien cités dans l'ouvrage. Elles en sont toutes deux arrivées à une liste de vingt-six (26) références non citées dans l'ouvrage. Je les présente par ordre alphabétique.

- Ambrose et Machek (2015)
- Carroll (1993)
- Dai (2018)
- Daubechies, Desmet et Pourtois (2011)
- Erikson (1980)
- Gardner, Kornhaber et Chen (2018)
- Gross (2018)
- Institut de la statistique du Québec (2017)
- Kaufman, Luria et Beghetto (2018)
- Massé (2000)
- McCoach et Flake (2018)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2017)
- Ministère de l'Éducation du Québec (2007)
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999)
- Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Écosse (2011)
- Pearson Canada Assessment (2018)
- Plucker, Guo et Makel (2018)
- Renzulli et Reis (2018)
- Renzulli et Delcourt (2018)
- Renzulli et Park (2000)
- Simoes-Loureiro, Lowenthal, Lefebvre et Vaivre-Douret (2001).
- Spearman (1904)
- Terman (1925) Mental and physical traits of thousand gifted children...
- Terman (1925) Genetic studies of genius, mental and physical traits of a thousand gifted children...
- Webb, Amend Beljan, Webb, Kuzujanakis, Olenchak et Goerss (2016)
- Weiss, Saklofske, Holdnack et Prifitera (2016)

c) Le non-respect de l'ordre alphabétique des auteurs peut, sauf erreur, être noté à dix reprises.

- Barnad-Brak et al. (2015) aurait dû être cité avant Baum et al. (2017).
- Borland (2018) aurait dû être cité avant Boschi et al. (2016).
- Carroll (1993) aurait dû être cité avant Coleman (2018).
- Gross (2018) aurait dû être cité avant Guénolet et Baleyte (2017).
- Lovecky (2018) aurait dû être cité avant Lyman et al. (2017).
- Matthews et Joly (2018) ainsi que Matthews et al. (2018) auraient dû être cités après Massé (2000).
- Renzulli et Delcourt (2018) aurait dû être cité avant Renzulli et Reis (2018).
- Simoes-Loureiro et al. (2001) aurait dû être cité après Silverman (2018).
- Sternberg (2018) aurait dû être cité avant Subotnik et al. (2018).
- Terman (1925) aurait dû être cité avant Tomlinson (2018).

d) Quelques autres erreurs mineures

- Sans les avoir vraiment cherchées, j'ai constaté que deux références présentent une orthographe différente dans le texte et dans la liste des références.
 - Gilman et Peter (2018), p.248, par. 1, p. 254
 - Gilman et Peters (2018), p.246; p.248, par. 4

 - Zaki et Ochsmer (2012), p.110
 - Zaki et Ochmé (2012), p.258

- Par ailleurs, il y a trois références où il aurait fallu ajouter « a » ou « b » après l'année de publication puisqu'ils sont publiés la même année.
 - Misset (2018) p.167 et p.256
 - Pfeiffer (2016) p.131, 135, 136 et 257
 - Termann (1925) p.258

- Enfin, dans le chapitre 9, l'auteure annonce sept principes sur la manière d'élever un enfant doué ou doublement exceptionnel. Le sixième principe n'est pas identifié dans le texte, mais nommé dans la section « À retenir ».