



CENTRE INTÉGRÉ DE DÉVELOPPEMENT DE LA DOUANCE ET DU TALENT

INTRODUCTION À LA DOUANCE ET À LA DOUBLE EXCEPTIONNALITÉ

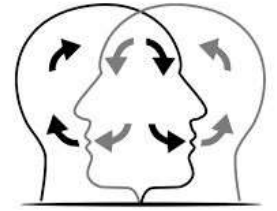
DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT
& NOTIONS DE BASE

Mis à jour en **mai 2025**



Offert aux participants dans le cadre de la
5e édition des Conférences scientifiques du CIDDT
4 - 5 - 6 juin 2025

QUE SIGNIFIE LE MOT DOUANCE ?



Dans les faits, le mot « **douance** » n'est qu'une **étiquette** qui :

1. Dépend des critères choisis pour l'appliquer (ou non), c.-à-d. ne repose sur aucun critère universel et absolu (le choix de tel ou tel critère relevant de l'opinion ou de l'objectif) et qui génère de nombreux différends (et désaccords) sur la manière de l'appliquer.
2. Peut être appliquée tant de manière plus générale (p. ex. « dans presque tout ») que plus spécifique (p. ex. « en maths »).
3. Repose sur des conceptions qui évoluent et qui changent d'un moment de l'histoire à l'autre, d'un lieu à l'autre et d'un contexte socio-culturel à l'autre (c.-à-d. qui varient d'une époque et d'un endroit à l'autre).
4. Repose sur des conceptions qui peuvent être basées sur des théories explicites (scientifiques et reconnues) ou implicites (attitudes ou croyances personnelles et non scientifiques).

Encore à ce jour, il n'existe **aucun consensus sur la manière de conceptualiser, de définir, d'évaluer et d'identifier les individus doués.**

(p.ex. Cao, Yung, & Lee, 2017 ; Carman, 2013 ; Dai, 2018a, 2018b ; Rinn, 2020 ; Sternberg, & Kaufman, 2018)

L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DU CONCEPT DE « DOUANCE »

Sternberg et Kaufman (2018)

1 ^{ère} vague (la construction) : <i>L'intelligence générale</i>	2 ^{ème} vague (l'expansion) : <i>L'intelligence spécifique</i>	3 ^{ème} vague (l' élargissement) : <i>Modèles systémiques</i>	4 ^{ème} vague (la dynamique) : <i>Modèles développementaux</i>
Premières études modernes sur l'intelligence. Naissance des tests de QI (1904) en tant que mesures de l'intelligence, alors vue comme une aptitude générale (un tout global). Douance = Résultat global ≥ 130 (98^e r.c.) à un test de QI.	La recherche montre que l'intelligence générale = multiples aptitudes distinctes. Naissance des principales théories (statistiques ou non) de l'intelligence. Douance = Une (ou +) aptitude intellectuelle (globale/spécifique) + élevée que la moyenne.	La recherche montre <i>Douance</i> ≠ synonyme d'<i>intelligence</i>. Addition des facteurs non intellectuels. Douance = comportements doués issus de l'interaction entre une (ou +) aptitude intellectuelle (globale/spécifique) + élevée, et de hauts niveaux de créativité et d'engagement.	La recherche montre que <i>douance</i> est un concept <i>dynamique</i> (et non <i>statique</i>). Douance = processus de développement différent (ancré dans la biologie) qui, s'il est suffisamment nourri par l'environnement et qu'un certain facteur <i>chance</i> est au r-v, peut mener à l'émergence d'un talent dans un (ou +) domaine de l'activité humaine.

AUJOURD'HUI, ON RETROUVE 2 GRANDES FAÇONS DE CONCEVOIR LA DOUANCE INTELLECTUELLE

BÉLANGER, M. (2022) WWW.CIDDT.CA

	USUELLE / TRADITIONNELLE	NOUVELLE / MODERNE
Origine	Début du concept, ancré dans le deidentified développement 1 ^{er} tests d'intelligence.	Avancées scientifiques des 70 dernières années et grand changement de paradigme qui en a découlé.
Vision	Plus restrictive , uniforme et homogène ;	Plus large et plus inclusive de l'immense hétérogénéité des profils retrouvés en recherche;
Douance =	Propriété rare, stable, fixe et permanente de la personne qui est ± synonyme d'intelligence .	Processus de développement différent, ancré dans une neurophysiologie différente (possible chez <i>certaines</i> personnes), dynamique , multidimensionnel , malléable (environnement).
Paradigme sous-jacent	Essentialisme : l'individu « est doué » (ou non), ce qui devrait pouvoir se mesurer à tout moment de sa vie si l'on dispose du bon outil de mesure.	Développementalisme : peut (ou non) = émergence naturelle d'une ou + aptitude + élevée que la moyenne (douance) ou à des compétences remarquablement développées dans un (ou +) domaine (talent).
S'observe surtout par...	Performance globale au-dessus d'un certain seuil lors de l'administration standardisée d'un test normalisé.	Comportements doués / manifestations de la douance (très diversifiés et variables selon le contexte et le moment de la vie).
Méthodes d'évaluation	Traditionnelles : multiples sources (la psychométrie y est centrale), scores globaux de QI mesurés à un moment précis (photo) = condition essentielle.	Non-traditionnelles : multiples sources (psychométriques et non psychométriques), évaluation dynamique et compréhensive, au fil du temps (film), axée sur les processus et le développement.
Prévalence estimée	Selon seuil de coupure choisi (arbitraire) : QI ≥ 120 = 9,1%, 125 = 5%, 130 = 2,2% ...	3 à 5% de la population. Parfois jusqu'à 10% (Gagné) ou 15% (Renzulli).

Différentes sans être en opposition (illustrent l'évolution du concept), les 2 conceptions satisfont entièrement aux principes scientifiques reconnus (tout comme les méthodes d'évaluation qui en découlent).

ÉMERGENCE DE CONSENSUS ET TENDANCE UNIFICATRICE

Qu'ils adhèrent à une conception plus traditionnelle ou plus moderne, certains consensus et une tendance unificatrice émergent depuis les **années 1980-1990** chez les **chercheurs et cliniciens spécialisés** dans le domaine (voir p.ex. Dai, 2018a, 2018b ; Rinn, 2020 ; Robinson, 2018 ; Sternberg, & Kaufman, 2018 ; Vion-Dury, Mougin & Chamouilli, 2022) :

- La douance intellectuelle c'est **plus que l'intelligence**, et c'est *plus* que la performance à un test d'intelligence.
- Elle est également composée de **facteurs** (ingrédients) :
 - **Non cognitifs,**
 - **Comportementaux,**
 - **Sociaux,**
 - **Émotionnels,**
 - **Psychologiques.**

Et, surtout, on reconnaît maintenant qu'elle est issue d'un **processus de développement différent qui s'inscrit de la naissance à l'âge adulte.**

[Paradigme développemental qui, à la fin du 20e siècle, est devenu la force dominante du domaine de recherche et de pratique.]

LA DÉFINITION DE LA DOUANCE SELON LE MÉES (2020)

Le MÉES rappelle l'importance de chercher à bien comprendre les besoins des élèves doués, et ce, grâce à une **conception moderne et scientifique de la douance** qui :

1. s'inscrit dans un **processus de développement**;
2. ne doit **pas** être considérée comme un **diagnostic**;
3. n'est **pas uniquement** déterminée par le **quotient intellectuel**;
4. n'est **pas synonyme** de **réussite scolaire**;
5. est **très hétérogène**, comprend une **grande diversité de profils et de besoins**;
6. **s'observe par des comportements ou des manifestations** qui, toutefois, s'expriment de plusieurs façons ainsi que dans plusieurs domaines (intellectuel, artistique, scientifique, sportif, social, créatif, leadership, etc.). Des manifestations qu'aucun portrait unique ni aucune liste ne peut décrire dans leur entièreté puisque chaque élève doué est unique. Il convient donc d'être prudent. Certains auteurs prétendent néanmoins que la rapidité d'apprentissage, la curiosité, la créativité et l'intensité seraient les caractéristiques présentes chez [presque] tous les doués.
7. s'inscrit dans le **contexte plus global de la personne**, c.-à-d. dans toutes ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques, et ce, dès son plus jeune âge.

LA DÉFINITION DE LA **DOUANCE** SELON LE **MÉES** (2020)

8. **peut**, à certain moment, **passer inaperçue**, notamment lorsque ses manifestations observables sont masquées par des comportements tels que l'agitation ou la démotivation;
9. **peut coexister avec un trouble ou une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage**, une situation de « **double exceptionnalité** » qui, selon les interactions entre le trouble et la douance, peut amener des manifestations très variées de la douance et être associée à des difficultés scolaires ayant des conséquences sur la persévérance scolaire et la réussite éducative de l'élève;
10. est influencée par la **culture** ainsi que par la **situation géographique** et **économique**;
11. peut aussi passer inaperçue chez les élèves qui ne maîtrise pas la **langue** de l'espace scolaire ou qui sont en contexte d'**immigration** récente;
12. se manifeste différemment chez les **garçons** et les chez les **filles**;
13. présente une très grande **diversité** de **profils** et de **besoins**;
14. peut être associé à un **cheminement harmonieux ou plus difficile** en fonctions de différents facteurs, internes et externes, à l'élève.

LA DÉFINITION DE LA DOUANCE SELON LE MÉES (2020)

Le MÉES est clair : « [...] **l'école n'a pas à chercher à établir un diagnostic ou à catégoriser un élève selon diverses appellations.** » (p.6, MÉES, 2020).

Comme la majorité des experts dans le domaine de la douance, le MÉES recommande plutôt de **chercher à observer des comportements ou des manifestations de la douance** présentes chez un élève afin de :

1. **Mieux comprendre son fonctionnement et déterminer ses besoins**, et ce, par **l'analyse globale** des besoins spécifiques à **cet** élève doué, à **ce** moment et dans **ce** contexte.
2. **Établir ce qui peut être envisagé pour lui à l'école en établissant un plan d'action global.**

« Il peut être pertinent de recourir, dans certaines circonstances, à des évaluations professionnelles. Celles-ci ne doivent pas avoir pour visée d'établir un diagnostic ou de placer l'élève dans une catégorie, mais de préciser ses besoins. » (p.15)

LA DOUANCE INTELLECTUELLE : UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE (1)

(p.ex. Brown et al., 2020 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018 ; Rinn, & Bishop, 2015)

1. Ancré dans une **neurophysiologie différente** (théorie de l'efficacité neuronale) qui n'est possible que chez *certaines* personnes, et ce, avec une **forte héritabilité** et une **forte hérédité** (p.ex. Bouchard, 2013 ; Goriounova & Mansvelder, 2019 ; Sniekers et al., 2017). Une histoire de famille qui n'est toutefois pas *que* génétique. En fait, avant 6 ans, l'**environnement** influence de manière plus importante l'expression des gènes associés à l'intelligence (épigénétique).
2. Le plus souvent associé à différents degrés de **précocités visibles dans l'acquisition d'une (ou +) étape du développement**, mais pas nécessairement *toujours*, chez *tous* les individus doués ou dans *tout* les aspects de leur développement (p.ex. Flensburg-Madsen & Mortensen, 2018 ; Rinn, 2020 ; Vaivre-Douret, 2011) :
 - Système sensoriel,
 - Motricité globale/fine,
 - Langage réceptif/expressif.
 - Psychosocial,
 - Moral et éthique,
 - Cognitif, pensée abstraite.

Un **développement asynchrone** et une **trajectoire de développement**, à chaque fois unique, et qui diffère de celle de la moyenne des enfants du même âge chronologique.

UN DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT ANCRÉ DANS UNE NEUROPHYSIOLOGIE DIFFÉRENTE (Théorie de l'efficienne neuronale)

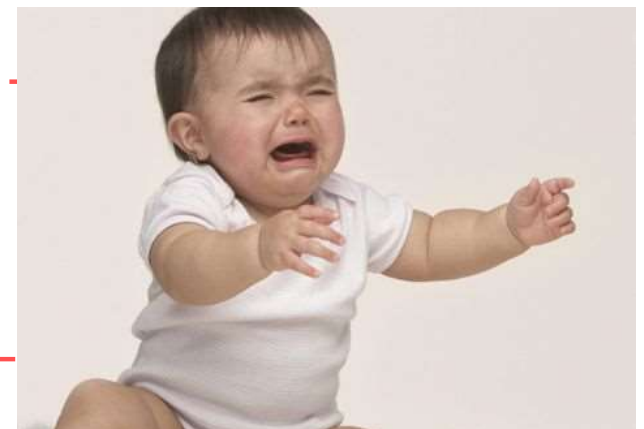
- Un **cerveau plus gros et plus efficace** : plus rapide, plus fonctionnel et plus efficace (p.ex. Goriounova & Mansvelder, 2019 ; Jung & Haier, 2007 ; Schultz & Cole, 2016), associé à une pensée plus rapide et à une compréhension plus intuitive.
- Un **métabolisme cérébral différent**, p.ex. un cerveau qui consomme moins de glucose en tâche simple et peu chargée en mémoire de travail (MT), mais plus de glucose en tâche de raisonnement logique et modérément chargée en MT (p.ex. Haier et al., 1988 ; Li et al., 2017 ; Neubauer & Fink, 2009 ; Nussbaumer et al., 2015).
- Des **structures cérébrales qui se développent différemment**, p.ex. avec une plus grande plasticité et un cortex préfrontal plus mince à 7 ans (Shaw et al., 2006).
- Un **sommeil plus efficace** (p.ex. Pótári et al., 2017 ; Reynolds, Short & Gradisar, 2018) ayant été associé à des difficultés de sommeil dans l'enfance (Winisdorffer & Vaivre-Douret, 2012) et à un risque particulier de sous-performer académiquement lorsque leur sommeil est moins efficace (Erath, Tu, Buckhalt & El-Sheikh, 2015).
- Un **traitement plus rapide et plus efficace de l'information sensorielle** ayant été associé à une meilleure discrimination sensorielle (p.ex. Melnick, Harrison, Park, Bennetto & Tadin, 2013 ; Troche & Rammsayer, 2009) et à des particularités sensorielles (p.ex. Gere, Capps, Mitchell & Grubbs, 2009 ; Rinn & Majority, 2018).

DIFFÉRENTS DEGRÉS DE PRÉCOCITÉS VISIBLES DANS L'ACQUISITION D'UNE (OU +) ÉTAPE DU DÉVELOPPEMENT

Développement souvent précoce des systèmes sensoriels (voir p.ex. Vaivre-Douret, 2011 pour approfondir) :

- Oculomotricité et neuromotricité axiale matures à la naissance.
- Nouveau-nés HPI davantage capables d'attention et d'être en état d'éveil calme durant plus longtemps (≥ 8 min. vs la norme de 4-5 min.)
- Plus grand tonus actif, apparition précoce des acquisitions posturales et locomotrices, coordination main-œil, etc.
- Maturation précoce des réseaux du mouvement volontaire visible dès le premier mois de vie.

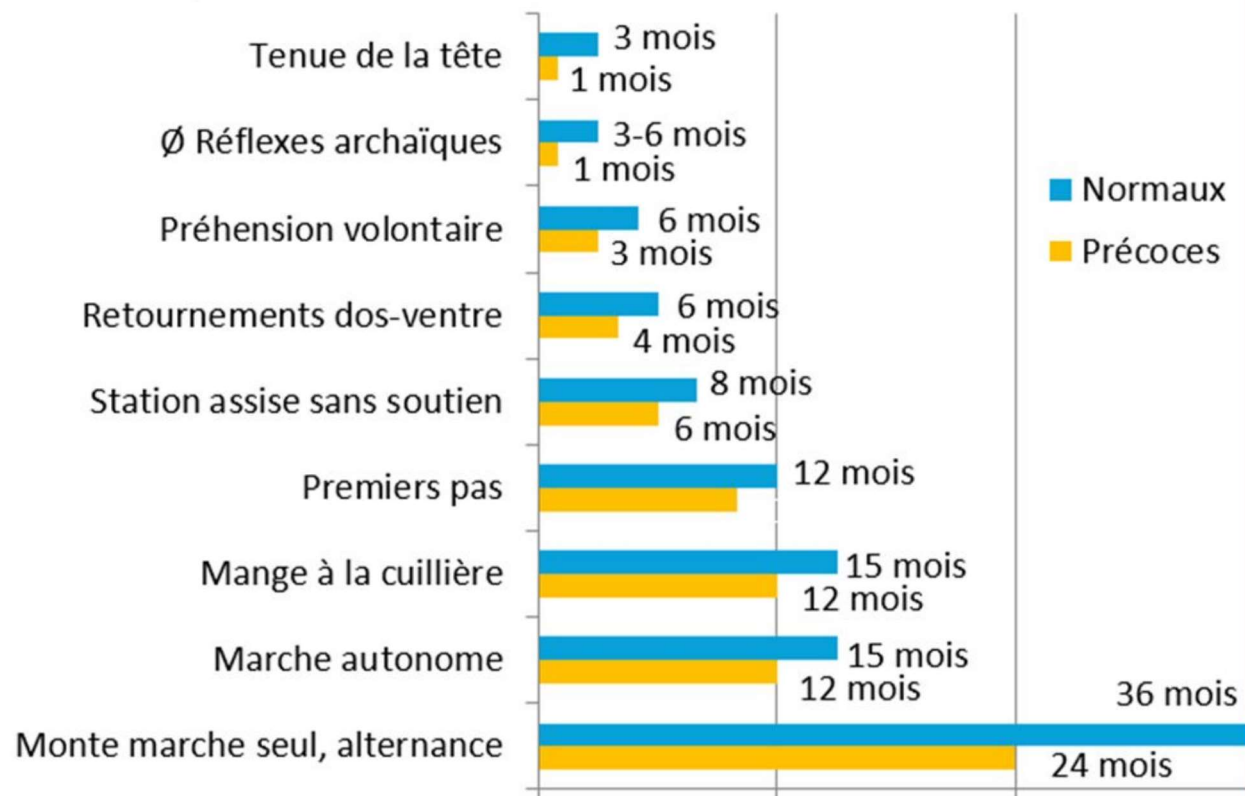
**Un bébé qui, souvent, est exigeant
(p.ex. curieux, dort peu, dans les bras).
Syndrome BABI : Bébé aux besoins intenses ?**



DIFFÉRENTS DEGRÉS DE PRÉCOCITÉS VISIBLES DANS L'ACQUISITION D'UNE (OU +) ÉTAPE DU DÉVELOPPEMENT

Motricité globale

(Vaivre-Douret, 2011)

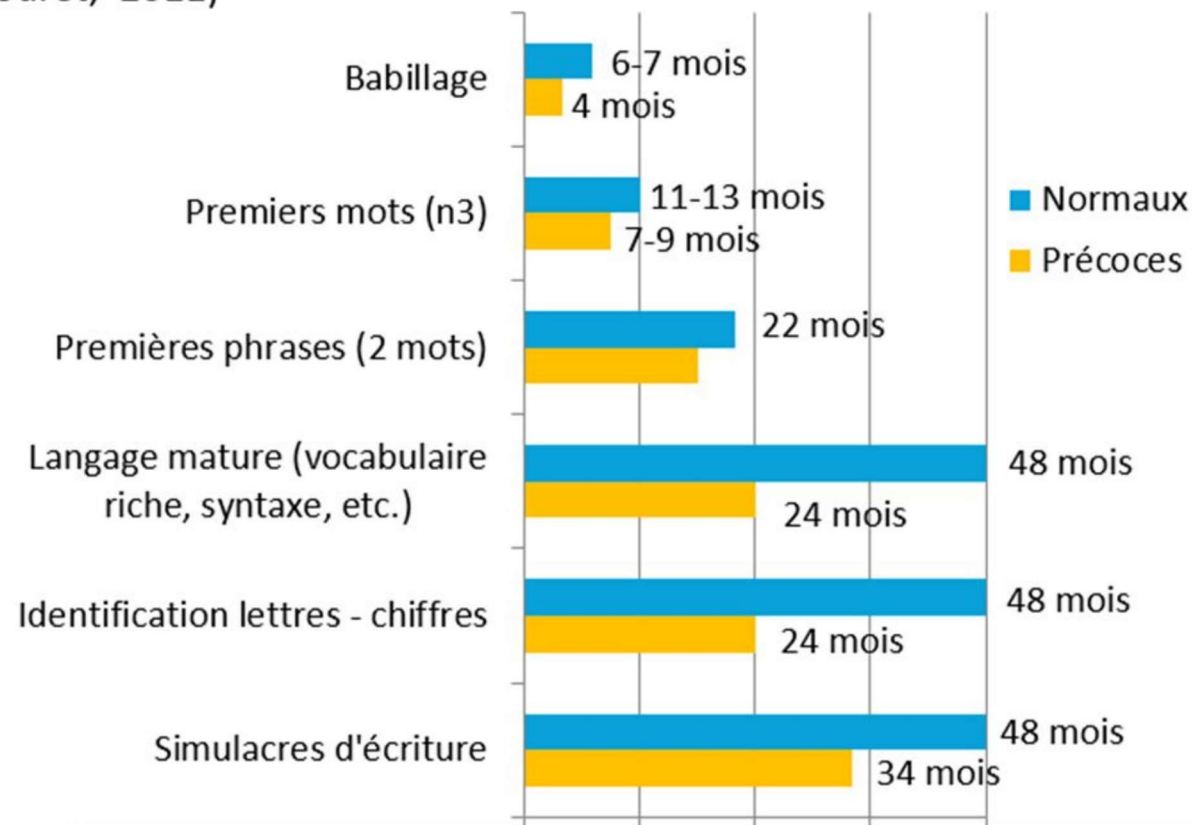


OU lenteur du développement moteur jusqu'à 14-18 mois et apparition soudaine de la marche autonome

DIFFÉRENTS DEGRÉS DE PRÉCOCITÉS VISIBLES DANS L'ACQUISITION D'UNE (OU +) ÉTAPE DU DÉVELOPPEMENT

Langage expressif

(Vaivre-Douret, 2011)



OU quasi absence des premiers mots jusqu'à 24 mois et apparition soudaine d'un langage presque mature

EXEMPLES D'AUTRES PARTICULARITÉS FRÉQUENTES VISIBLES TÔT DANS LE DÉVELOPPEMENT

Winisdorffer et Vaivre-Douret (2012) :

- Dès 1 an, 90% des HPI refuseraient de faire des siestes durant le jour.
- 84% des HPI présenteraient des **difficultés de sommeil**, principalement difficultés d'endormissement ou réveils nocturnes.

Les quelques études disponibles montrent que les enfants HPI et THPI sont souvent **plus sensibles et plus réactifs** aux stimuli de leur environnement (p.ex. Gere, Capps, Mitchell, & Grubbs, 2009 ; Raine, Reynolds, Venables, & Mednick, 2002 ; Rinn, & Majority, 2018) :

- Plus susceptibles de réagir par des **réponses émotionnelles et comportementales** plus intenses que les enfants dont l'intelligence est dans la moyenne.
- Et ce, malgré un **seuil de réponse semblable à la norme**.



UNE HISTOIRE DE FAMILLE ... ET D'ENVIRONNEMENT

(Bouchard, 2013 ; Goriounova & Mansvelder, 2019 ; Léautaud, 2010 ; Sniekers et al., 2017)

Intelligence = forte héritabilité (c'est-à-dire la part de variation du QI d'un individu à l'autre qui serait attribuable aux gènes) **qui augmente avec le vieillissement :**

→ Héritabilité estimée

à $\pm$ 30-40% chez les jeunes enfants,

$\pm$ 50% chez les adolescents,

$\pm$ 80% chez les adultes (dès l'âge de 18-20 ans),

◆ et ce, sur une échelle théorique où à 0% la variabilité observée ne serait due qu'aux effets du milieu et à 100% qu'au polymorphisme génétique.

« **Pour connaître le QI d'une personne, l'information la plus précieuse est le QI de ses parents, et non son environnement familial ou éducatif même si en pratique les deux sont souvent corrélés.** L'héritabilité du QI ne s'explique pas par celle de la réussite sociale : des ouvriers au QI élevé auront plutôt des enfants au QI élevé, des avocats au QI faible auront plutôt des enfants au QI faible »

(Léautaud, 2010).

UNE HISTOIRE DE FAMILLE ... ET D'ENVIRONNEMENT

Le 25 mai 2025, nous avons utilisé Elicit (The AI Research Assistant, <https://elicit.com>) en utilisant la question "*what is the heredity of high intelligence ?*". Elicit a effectué une recherche parmi plus de 126 millions d'articles universitaires du corpus Semantic et extrait les 497 articles les plus pertinents par rapport à la question.

Il ressort de cette recherche que

- Les études sur les jumeaux, la famille, l'adoption et l'imagerie montrent que **l'intelligence élevée (HQI)** est considérée comme **fortement héréditaire** (c'est-à-dire associé à une forte transmission de traits et de caractéristiques d'une génération à l'autre). Il s'agit donc d'**une histoire de famille**
- Les effets partagés de l'environnement sont plus prononcés au début de la vie et dans les milieux où le statut socio-économique ou l'éducation des parents est faible (l'environnement partagé représentant parfois jusqu'à 60 % de la variance du QI dans les groupes défavorisés).
- Les études indiquent que dans les familles aisées ou très instruites, l'héritabilité est plus élevée et les contributions partagées de l'environnement sont minimales (près de 0%).

LES PARENTS : INDISPENSABLES À L'IDENTIFICATION PRÉCOCE

(hertzog et al., 2018)

Contredisant l'idée préconçue selon laquelle les parents sur-estimeraient l'intelligence de leur enfant, l'étude longitudinale (maternelle à 2e année) de Worthington (2001) auprès de 30 familles australiennes a démontré que les parents sont une source d'informations **très précise** et **fiable** sur l'intelligence et les capacités d'apprentissage de leur enfant en littératie (lecture/écriture), la plupart étant capables de prédire le QI de leur enfant à quelques points près.

Ce n'est qu'à la **fin de la 2e année** que les perceptions des parents et des enseignant(e)s se sont rejoint au sujet des capacités d'apprentissage des enfants, avant cela, **les parents ont été la meilleure source d'information.**

D'autres études (p.ex. Louis, & Lewis, 1992 ; Williams, & Gonzalez, 1998 cité dans Hertzog et al., 2018) ont confirmé qu'à l'âge préscolaire, les parents étaient le plus souvent de **meilleurs juges** du **développement intellectuel de leur enfant** que ne le sont les **éducateurs** ou les **enseignants**.

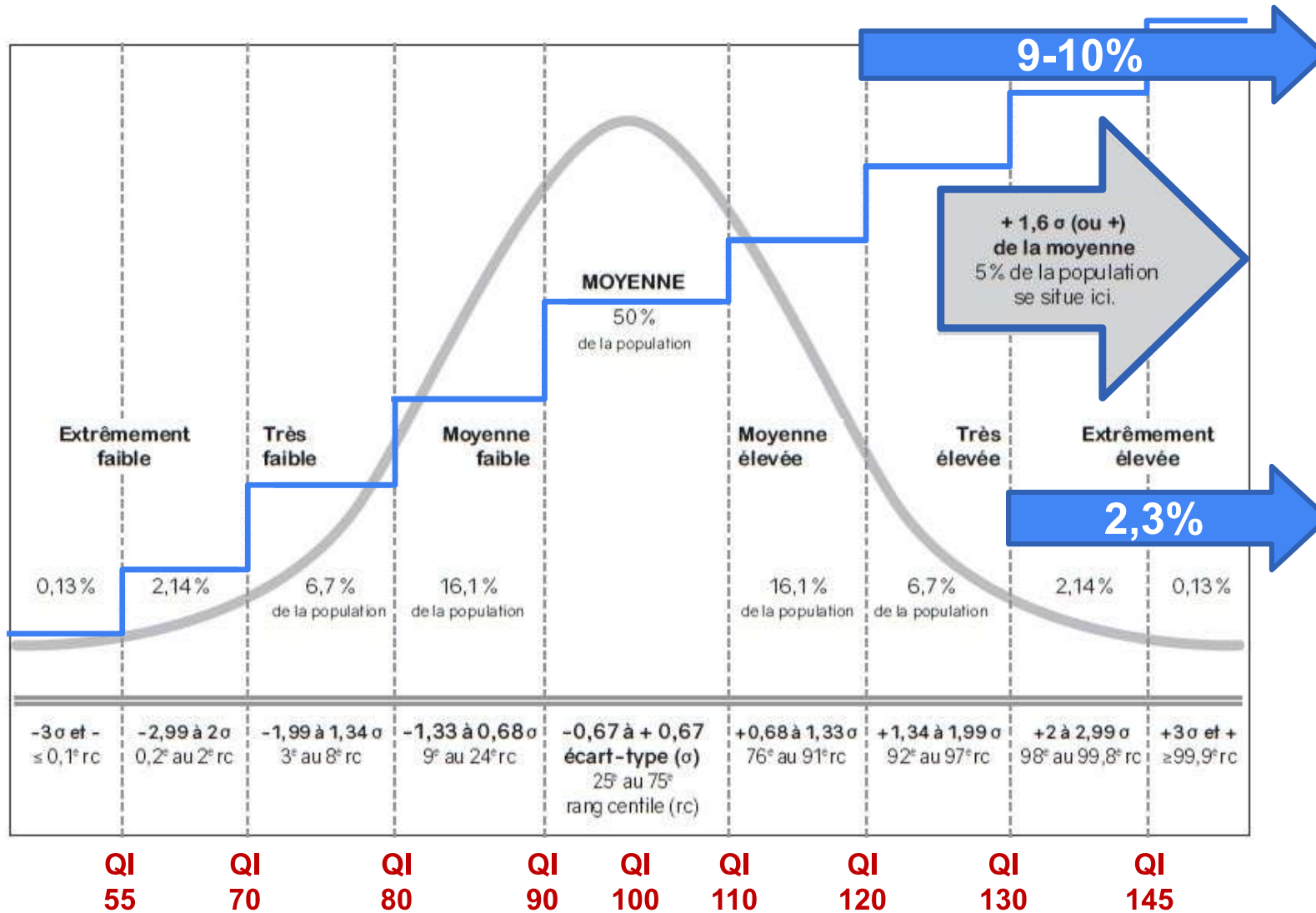
LA DOUANCE INTELLECTUELLE : UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE (2)

(p.ex. Brown et al., 2020 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018 ; Rinn, & Bishop, 2015)

Le plus souvent associé à :

3. L'émergence naturelle d'une (ou +) **aptitude intellectuelle** (de la plus globale à la plus spécifique) **plus élevée** que la moyenne :
 - Haut potentiel intellectuel (HPI) ou *Très haut potentiel intellectuel* (THPI)
<https://ciddt.ca/hpi-ou-thpi-quest-ce-que-le-tres-haut-potentiel-intellectuel-thpi/>.
4. La possibilité de développer un **talent** (intellectuel, académique, professionnel) au cours de l'enfance ou (le + souvent) de la vie adulte.
 - La douance ne va pas nécessairement mener à la réussite ou à l'excellence, mais elle est associée à la possibilité de développer un talent au cours de la vie de la personne, c'est-à-dire une compétence ou une capacité remarquable qui est systématiquement développée par la personne dans au moins un domaine reconnu de l'activité humaine (du + large au + ciblé) (p.ex. Gagné, 2018 ; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2018).

UNE APTITUDE NATURELLE PLUS ÉLEVÉE QUE LA MOYENNE ?



???

HPI vs THPI ☐

<https://ciddt.ca/hpi-ou-thpi-quest-ce-que-le-tres-haut-potentiel-intellectuel-thpi/>

Niveaux	Étendue de QI	Score équivalence	Écart-t ype	Rang centile	% théorique de la population	Classification
Profondément doué intellectuellement	> 175	-	+5	99,999 et +	0,00003% 1 personne sur 3 483 046 (ou +)	THQI (THPI ?)
Exceptionnellement doué intellectuellement	160-174	-	+4	99,997 et +	0,003% 1 personne sur 31 560 à 2 470 424	
Hautement doué intellectuellement	145-159	18-19	+3	99,865 à 99,996	0,13% 1 personne sur 741 à 23 863	
Modérément doué intellectuellement	130-144	16-17	+2	97,725 à 99,835	2,14%	HQI (HPI ?)
Légèrement doué intellectuellement	120-129	14-15	+1,33	90,532 à 97,366	6,7%	

À ce jour, la validité de telles catégories n'est toutefois pas soutenue par la recherche

Les échelles d'intelligence disponibles (p.ex. WISC) ne permettent PAS de mesurer le QI des enfant *exceptionnellement* et *profondément* doués, ce qui ne veut pas dire qu'il n'en existe pas. Ce sont leurs caractéristiques, leurs traits et leurs comportements THPI qui nous permettent de les identifier (Gross, 2018).

LE QI AVANT 9 ANS : INSTABLE ET PEU FIABLE CHEZ LES HPI

Schneider et ses collègues (2014) indiquent que la plupart des études disponibles n'ont pas trouvé beaucoup de constance longitudinale entre les résultats des tests d'intelligence à l'âge préscolaire et plus tard au cours du développement.

- Pourrait s'expliquer par le développement particulièrement prononcé du cortex préfrontal **entre 4 et 6 ans**, et donc des **capacités exécutives** des enfants (lien significatif entre fonctions exécutives et QI maintes fois démontrées en recherche).
- Le début de l'éducation formelle pourrait aussi

Les chercheurs ont suivi **215 participants (47,9% de femmes)** en mesurant leur QI à plusieurs reprises **entre l'âge de 4 et 23 ans**, et ce, pour en connaître la stabilité.

Table 1

Overview of the waves and corresponding ages of the test persons, the number of participants tested, and the IQ tests (English abbreviations in parentheses) assessing verbal and non-verbal intelligence.

Wave	1	2	3	4	6	9	10	11
Average age in years	4	5	6	7	9	12	17	23
Number of participants tested with IQ tests	175	208	204	192	190	182	170	147
<i>Verbal IQ measures</i>								
HAWIVA (WPPSI)	X	X						
HAWIK-R (WISC)				X	X	X		
HAWIE-R (vocabulary) (WAIS)							X	X
<i>Nonverbal IQ measures</i>								
CMMS	X		X					
HAWIVA (WPPSI)		X						
HAWIK-R (WISC)					X			
CFT						X	X	X

Note: WPPSI = Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence.

WISC = Wechsler Intelligence Scale for Children.

WAIS = Wechsler Adult Intelligence Scale.

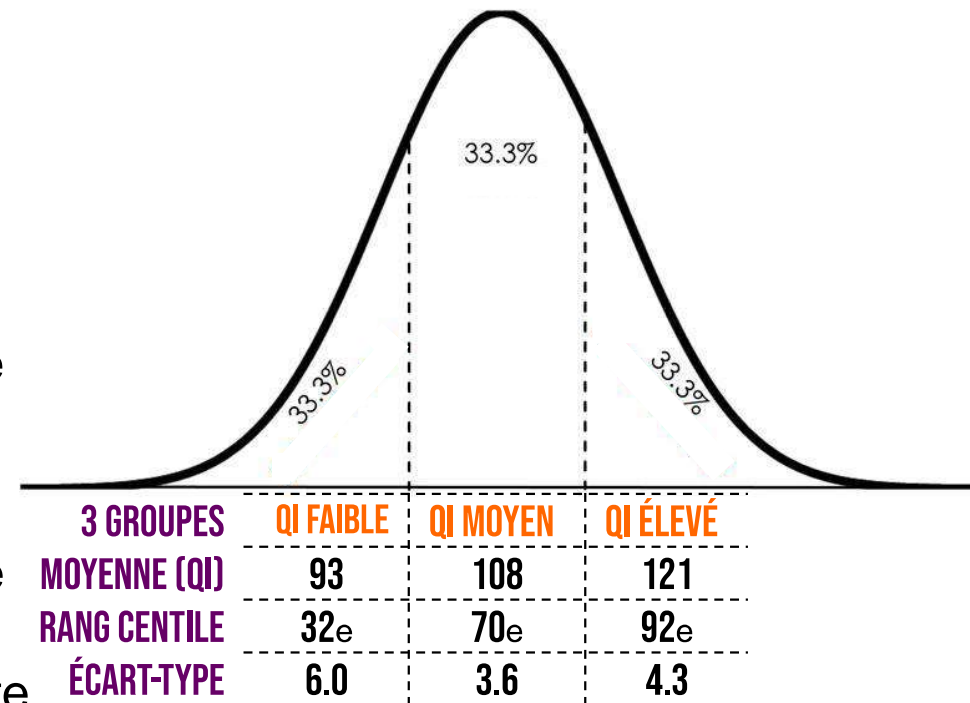
CMMS = Columbia Mental Maturity Scale.

CFT = Culture Fair Intelligence Test.

LE QI AVANT 9 ANS : INSTABLE ET PEU FIABLE CHEZ LES HPI

Schneider et al. (2014) ont ensuite séparé leurs participants en 3 sous-groupes. Leurs résultats révèlent que :

- Seulement environ **50% des enfants** initialement **classés** comme QI élevé, moyen et faible à **l'âge de 4 ans** ont été **reclassés dans les mêmes sous-groupes plus tard** (ce qui a été le cas pour environ 60% des enfants ayant été classés initialement à 7 ans).
- Dans le **groupe à QI élevé**, ce n'est que vers l'âge de **9 ans** que le QI devient substantiellement **plus stable** par la suite (vers 7 ans dans le groupe à QI moyen).



Bien qu'il soit possible de prédire *dans une certaine mesure* le développement ultérieur à partir des évaluations du QI dans les années préscolaires, ces **prédictions ne sont pas aussi fiables** que celles basées sur les scores de QI évalués au cours du primaire.

Le **QI mesuré à 4 ans (et à 7 ans)** est **particulièrement fluctuant et instable** chez les enfants qui obtiennent des scores de **QI élevés à ces âges**.

LA POSSIBILITÉ DE DÉVELOPPER UN TALENT

(Voir p.ex. Gagné, 2018 ; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2018)

La douance ne va pas *nécessairement* mener à la réussite ou à l'excellence.

Compétence ou capacité exceptionnelle qui est *systématiquement* développée par la personne, dans un (ou +) domaine reconnu de l'activité humaine (du + large au + ciblé).

Talent pleinement développé qui mène à une contribution éminente et rare à l'amélioration de la condition humaine.

Douance
(5-10%)

Talent
(3-5 %)

Expertise
(1-3 %)

Éminence
(< 0,1 %)

Une (ou +) aptitude intellectuelle (de la + globale à la + spécifique) plus élevée que la moyenne qui émerge naturellement au cours du développement.

Poursuite du développement *systématique* d'un talent dans un domaine spécifique qui mène à un statut d'expert reconnu auprès des pairs.

PROCESSUS DE TRANSFORMATION DE LA DOUANCE EN TALENT

(Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2018)

Il n'y a **pas deux talents pareils** :

Trajectoire individuelle X Domaine spécifique = Talent unique

La plupart n'émerge qu'à la fin de l'adolescent ou à l'âge adulte

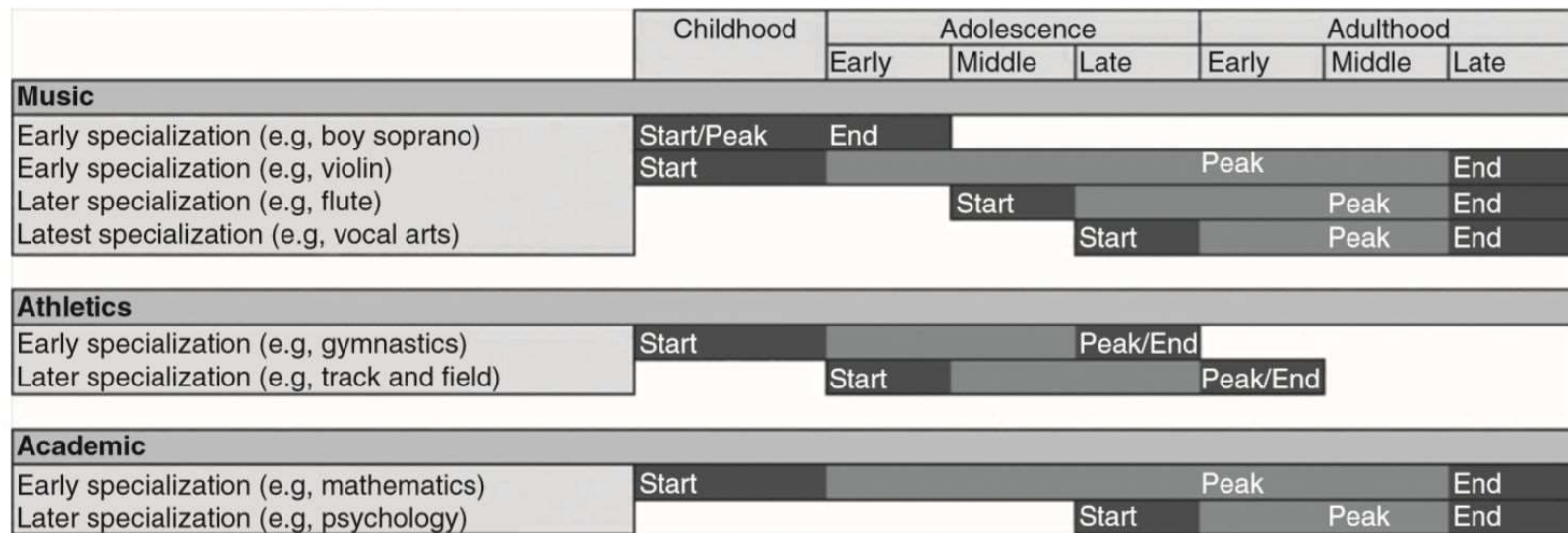
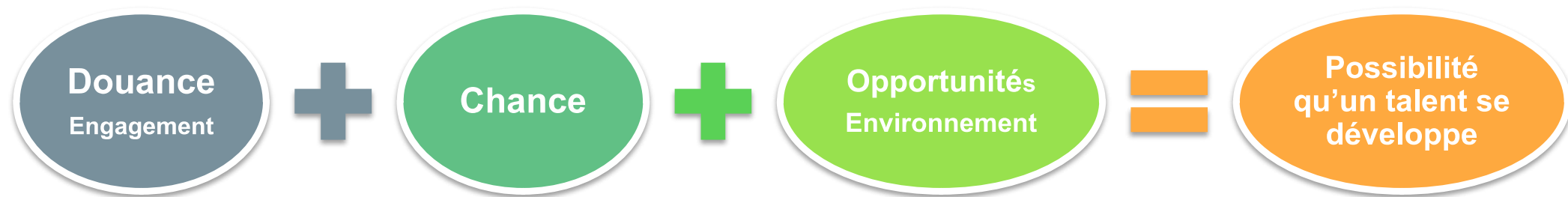


FIGURE 15.1. Trajectories for different talent domains. From “Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science,” by R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, and F. C. Worrell, 2011, *Psychological Science in the Public Interest*, 12, p. 32. Copyright 2011 by R. F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, and F. C. Worrell. Reprinted with permission.

LA POSSIBILITÉ DE DÉVELOPPER UN TALENT

(Voir p.ex. Ackerman & Lakin, 2018 ; Gagné, 2018 ; Shaunessy-Dedrick, 2018 ; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2018)



- Développer un talent et atteindre un tel niveau de compétences requièrent :
 - Un investissement important (temps, organisation, énergie physique et mentale, ressources financières, etc.).
 - Un niveau d'engagement de + en + élevé de la part de la personne douée, mais aussi de ses proches (parents, famille, conjoint, etc.).
 - Différents degrés d'accommodements à l'école ou au travail.
 - Des choix de vie majoritairement centrés sur les objectifs à atteindre.
- Le développement social, émotionnel et psychologique de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte (mais aussi celui de ses proches et de sa famille) est intimement lié à son processus de développement du talent (p.ex. Neihart & Yeo, 2018 ; Sampson, & Chason, 2008 ; Simonton, 2018).

LA DOUANCE INTELLECTUELLE : UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE (3)

(p.ex. Brown et al., 2020 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018 ; Rinn, & Bishop, 2015)

Le plus souvent associé à :

5. Des traits, caractéristiques et comportements distinctifs et uniques :

1. **Imbriqués dans l'identité** de la personne + de sa famille + dans une certaine « culture » des individus doués (p.ex. Yermish, 2010 ; Peterson, 2018).
2. **Peuvent s'exprimer (ou non)** de manière **variable dans le temps et selon les contextes** ainsi que **malléable** par l'environnement, et ce, tant d'une manière positive que négative.
3. **Influencés par des facteurs personnels et environnementaux**, certains semblables et d'autres différents ceux connus pour leur influence sur population générale.
4. **Servent à dépister et identifier** les individus doués intellectuellement.

La douance est donc un concept :

- **Multidimensionnel** (Peut concerner n'importe quelle(s) dimension(s) de l'aptitude humaine : intellectuelle, physique, sociale, sensorielle, etc.)
- **Variable** (au cours de la vie, selon les contextes ou l'environnement).
- **Malléable** (nécessite suffisamment d'*opportunités* dans l'environnement et de *chance* pour se développer).
- **Dynamique** (en mouvement, dépend des forces positives et négatives en action, des forces qui sont intérieures et extérieures à l'individu).

TRAITS, CARACTÉRISTIQUES ET **COMPORTEMENTS** DISTINCTIFS

(P.ex. Karpinski et al., 2017 ; Pfeiffer et al., 2018 ; Rinn & Bishop, 2015)

Même s'il existe des listes, aucune ne peut prétendre représenter toute la gamme possible des **manifestations de la douance observables** (MÉES, 2020)

- Intensité, niveau d'engagement et excitabilité accrues.
- Niveau d'engagement et motivation intrinsèquement liés à l'intérêt.
- Hautement sensible à son environnement, aux autres et à son vécu intérieur (p.ex. haut niveau d'empathie, d'introspection, grande perception des détails, réactions vives, recherche/évitement de certaines sensations).
- Traite rapidement l'information (p.ex. raisonne vite, n'aime pas la lenteur).
- Excellente mémoire (p.ex. faits, événements, quantité de connaissances).
- Apprentissage rapide, par plaisir et guidé par ses intérêts, selon des méthodes différentes et qui lui sont propres.
- Préfère la complexité, immense besoin d'approfondir ses sujets d'intérêt.
- Niveau plus élevé de perfectionnisme sain (ambitions perfectionnistes).

TRAITS, CARACTÉRISTIQUES ET **COMPORTEMENTS** DISTINCTIFS

(P.ex. Karpinski et al., 2017 ; Pfeiffer et al., 2018 ; Rinn & Bishop, 2015)

- Préfère la complexité, recherche la profondeur.
- Perfectionnisme (sain ou malsain).
- Plus haut niveau de créativité, besoin d'innover, pensée divergente, critique.
- Grandes capacités métacognitives, d'abstraction, de généralisation, de visualisation et d'utilisation de la métaphore.
- Introversion, plus grand besoin de solitude.
- Sentiment d'être différent, expérience sociale plus positive avec des pairs de même niveau intellectuel.
- Facilité académique, sans efforts, ennui à l'école.
- Généralement plus performant que la moyenne (quantité, complexité).
- Curiosité, fascination dans un ou plusieurs domaines d'intérêt.
- Fortes convictions morales et sens de la justice élevé.
- Sens de l'humour qui peut sembler particulier, sophistiqué ou sarcastique.
- Fort besoin de sens (p.ex. comprendre l'utilité, avoir un sens à sa vie).
- Peut paraître contestataire, voire opposant (argumenter = discuter),
- Pensées intuitives, perspicaces et lucides, tendance philosophique.

TRAITS, CARACTÉRISTIQUES ET COMPORTEMENTS DISTINCTIFS

Qui peuvent s'exprimer tant d'une manière positive que négative.

Quelques exemples :



Comprend et apprend plus rapidement que la moyenne des gens

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Acquière les connaissances et développe ses compétences plus vite que la moyenne.• N'a pas besoin de pratique et de répétitions.• Performe mieux quand le rythme est rapide et que le contenu est condensé, enrichi, complexe, etc.• Performe mieux quand il peut travailler à son rythme, seul, à sa façon. | <ul style="list-style-type: none">• Propension à l'ennui (p.ex. tombe dans la lune), au désengagement, à la démotivation.• Tolère mal d'attendre ou de fait de ne rien faire.• Impatient quand il doit suivre le rythme d'un groupe.• Déteste les tâches de pratique ou de répétition (bâcle, rechigne, s'oppose, se fâche).• Peut sembler exigeant envers lui-même/les autres,• Relations difficiles avec ses pairs ou avec l'autorité. |
|---|---|

Capable de retenir une plus grande quantité de connaissances

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">• A développé une quantité impressionnante de connaissances générales ou spécifiques.• Intérêts spécifiques et intenses.• S'entend plus facilement avec les gens qui ont un haut niveau de connaissances générales. | <ul style="list-style-type: none">• Difficulté à terminer les tâches qui ne sont pas dans ses intérêts.• Désorganisé, fait trop de choses à la fois.• Difficulté à se conformer aux consignes, à respecter un sujet imposé ou à travailler en équipe.• Relations sociales peu satisfaisante, isolement, rejet. |
|---|---|



Comprend facilement ce qui est nouveau, complexe, plus abstrait

• Curieux, cherche à comprendre et approfondir. • Cherche activement à développer ses connaissances et ses habiletés, de manière autonome (surtout s'il a pu développer une méthode de travail). • Aime la nouveauté, les questions ouvertes qui font appel au raisonnement et à la logique.	• Exigeant envers les autres s'il ne peut satisfaire lui-même sa curiosité, insistant, peut devenir arrogant et exigeant. • Difficulté à suivre les consignes, terminer les tâches ou se concentrer s'il maîtrise déjà la matière ou si on s'éloigne de ses intérêts spécifiques. • N'aime pas les tâches de répétition et de révision, peut s'y opposer passivement ou activement.
--	---

Créativité plus développée que la moyenne

• Pensées flexibles et hors normes. Pense, perçoit et agit différemment, + original. • Habileté précoce à créer et à utiliser des cadres conceptuels, des procédures, des méthodes. • Comprend l'inhabituel et l'abstrait. Humour développé (jeux de mots, sarcasme).	• Perçu comme dérangeant et irrespectueux face à l'autorité, confronte traditions, règles établies. • Frustré face aux demandes, cadres ou systèmes rigides et prédéterminés, ou quand les autres ne comprennent pas ou n'apprécient pas son originalité. • Hors sujet, perçu comme étrange, bizarre, différent.
---	--

Développement moral précoce

• Normes idéalistes et sens de la justice développé. • Attentes élevées envers soi-même et les autres. • Perfectionnisme sain et dépassement de soi.	• Peut viser des buts non réalistes, se sentir frustré. Critiques auto-imposées ou perfectionnisme négatif. • Intolérance à l'injustice, ne comprend pas le cadre, s'oppose. • Difficultés en relation, ne comprend pas l'autre.
--	--



Développement précoce et remarquable du langage

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Excellente expression orale, volubile, passionné, possible sur-prononciation (accent « à la française »).• Passionné par les mots et le contenu des livres.• Utilise un vocabulaire juste, riche, etc. | <ul style="list-style-type: none">• Peut paraître hautain ou vantard aux yeux des autres.• Argumente, conteste.• Parle constamment, interrompt, dérange.• Reprend les autres sur la justesse de leur vocabulaire. |
|--|--|

Pensées intuitives, perspicaces et lucides

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Habileté à synthétiser rapidement ses pensées et à généraliser à travers les disciplines.• Compréhension instantanée des faits, des situations, des gens, des solutions, etc.• Pensée critique, évaluative, lucide.• Plus grande perception des détails, recherche l'esthétisme, grand sens de l'observation. | <ul style="list-style-type: none">• Refuse de faire les démarches ou de suivre les étapes demandées, incapable d'expliquer sa réponse, omet des détails et fixe sur d'autres.• Questionne la pensée ou la généralisation des autres, a des attentes élevées envers les autres, critique, etc.• Doute de soi, autocritique, exigence trop élevée envers soi, résiste à la nouveauté. peur de l'échec. |
|--|--|

Hyperfocus et capacité élevée d'attention soutenue lorsqu'il est engagé dans une tâche ou un domaine d'intérêt

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Grande capacité de concentration, attention intense, persistance, ténacité et détermination à atteindre ses buts. | <ul style="list-style-type: none">• Refuse d'interrompre ce qu'il fait, peut s'opposer aux demandes ou aux consignes, paraître rigide et têtu lorsqu'il a une idée, un projet ou un but en tête. |
|---|--|

LA DOUANCE INTELLECTUELLE : UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE (4)

(p.ex. Brown et al., 2020 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018 ; Rinn, & Bishop, 2015)

Le plus souvent associé à :

6. Des **défis développementaux** uniques :

1. Un **développement asynchrone** (p.ex. Rinn & Majority, 2018 ; Wiley, & Hébert, 2014) associé à des **décalages** : 1) entre les différentes sphères de son développement (intelligence > motricité, affectivité), 2) entre ses besoins particuliers et la capacité de son environnement social et scolaire d'y répondre (asynchronie sociale et asynchronie scolaire).
2. Le fait de vivre avec une **sensibilité accrue à l'environnement** (intensité, hypersensibilité, excitabilités) (p.ex. Rinn & Majority, 2018).
3. Vivre avec un niveau plus élevé de **perfectionnisme sain** (p.ex. Rice & Taber, 2018 ; Rice & Ray, 2018).
4. Tendance à **vivre plus intensément** certaines expériences comme **l'intimidation ou les taquineries** (p.ex. Espelage & King, 2019).
5. En lien avec leur **choix de carrière** et le développement d'un talent ou d'une expertise au cours de leur vie (p.ex. Jung, 2012).
6. Faire face à un **risque bien réel d'être mal diagnostiqué(e) et/ou mal identifié(e)** au cours de leur vie (p.ex. Bishop & Rinn, 2020 ; Peterson, 2018 ; Pfeiffer & Prado, 2018).

DES DÉFIS DÉVELOPPEMENTAUX UNIQUE : UN DÉVELOPPEMENT **ASYNCHRONE**

(p.ex. Hernández Finch et al., 2017 ; Liratni & Pry, 2012 ; Silverman, 2013 ; Rinn & Majority, 2018 ; Wiley & Hébert, 2014)

Décalages : 1) entre les différentes sphères du développement de la personne douée ainsi qu'2) entre ses besoins et la capacités de son environnement (social, scolaire, familial) à y répondre.

1) Asynchronie interne : Intelligence > Motricité

Développement **psychomoteur** dans la moyenne, voire dans la moyenne élevée (p.ex. Hernández Finch et al., 2014 ; Lyman et al., 2017). Peuvent sembler maladroit, avoir de la difficulté à écrire, être habile dans certaines tâches, mais peu dans d'autres).



2) Asynchronie interne : Intelligence > Affectivité

Développement affectif dans la norme de son groupe d'âge chronologique (p.ex. Simoes Loureiro et al., 2010). Peut sembler immature, avoir des réactions intenses.



ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : **SCOLAIRE**

Décalages entre les besoins de l'enfant doué et la capacité de son environnement scolaire à y répondre.

Pourquoi ?

1. Regroupement par âge chronologique et non par habiletés,
 2. Enseignement au rythme de la classe et non au rythme de l'enfant,
 3. Programme conçu selon développement cognitif et compétences intellectuelles de la moyenne, notamment en termes de contenus, de pensée concrète vs abstraite, de rythme, de répétition, de pratique, etc.
 4. Enseignants peu formés pour répondre à leurs besoins particuliers.
- Siegel (2018) estime que jusqu'à 50% des enfants doués intellectuellement sous-performeront à un moment ou un autre de leur scolarité, et ce, dans un ratio qu'il estime à 2 garçons pour 1 fille.

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : SCOLAIRE

- Selon Pfeiffer et Prado (2018), l'asynchronie scolaire peut entraîner inattention, ennui, sous-performance académique et problèmes de comportement en classe.
- Peterson et Moon (2008) soulignent que :
 - L'asynchronie scolaire serait la première raison pour laquelle les parents s'inquiètent et consultent en centre de services spécialisés.
 - Souvent, les **problèmes socio-émotionnels** qui apparaissent chez un élève doué sont le fruit d'une **interaction** entre :

**Caractéristiques
personnelles de
l'élève doué.**



**Mauvaise adaptation [ajustement]
entre l'élève doué et son
environnement scolaire.**

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : SOCIALE

Décalage entre le développement psychosocial (Erikson) et le développement moral (Kohlberg) de l'enfant doué et celui des autres.

Par exemple, entre 6 et 11 ans :

Ses pairs

Au travers leurs relations avec leur voisinage et l'école en général, se demandent :

- *Suis-je capable ou incapable ?*
- *Suis-je meilleur, aussi bon ou moins bon que les autres ?*
- *Suis-je travaillant, productif ?*
- *Suis-je utile ?*

Force adaptative : Compétence.

Crise identitaire : Travail vs Infériorité.

« **Je suis ce que je peux apprendre et faire** »

Besoins : Opportunités pour se comparer, accomplir et réussir des tâches pour gagner la **reconnaissance** des parents, des profs, des pairs.

L'enfant doué

Au travers ses relations avec ses pairs et en cherchant des modèles, se demande :

- *Qui suis-je ?* (construction de son identité)
- *Où vais-je ?* (son rôle futur)
- *Qu'est-ce que je veux ? Et qu'est-ce que je vais faire avec ?* (but, idéologie, valeur, croyance, sens)

Force adaptative : Fidélité.

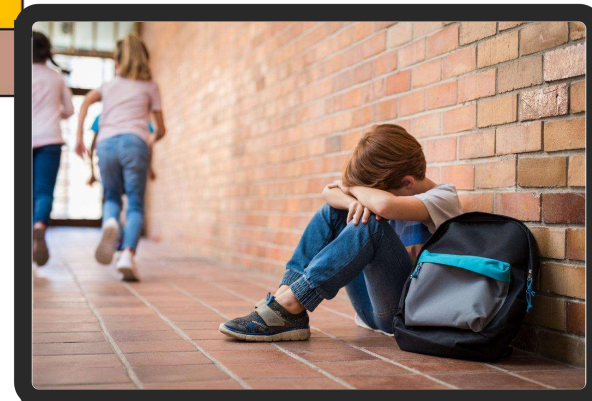
Crise identitaire : Identité définie vs diffuse. Soi réel vs Soi idéal. Individualité vs confusion des rôles.

« **Je suis ce que je veux être, ce que l'on attend de moi et comment les autres me perçoivent** »

Besoins : Opportunités de vivre diverses expériences personnelles (tâche, comportement, rôle). Côté des modèles de rôles sociaux (autres que les parents).

M'identifier et appartenir à un groupe. Développer des **amitiés fidèles** comme soutien à l'émergence d'une identité cohérente et pour faire face aux confusions inévitables au développement de son propre système de valeurs.

Psychosocial



ASYNCHRONIES **SCOLAIRE/SOCIALES** ET ADAPTATION

- Bien plus une **règle** qu'une exception (p.ex. Liratni & Pry, 2011).
- **Pas de liens directs** avec difficultés sociales et psychologiques (p.ex. Missett, 2013 ; Wiley & Hébert, 2014).
- En dépit de ces asynchronies, les **HPI** excellent généralement académiquement et sont globalement mieux adaptés socialement et psychologiquement que les non-HPI (p.ex. France et al., 2015 ; Lovecky, 2018 ; Neihart, & Yeo, 2018 ; Rinn, 2018).

D'autant plus s'ils bénéficient des **facteurs de protection** et de résilience suivants (p.ex. Rinn, 2018 ; Missett, 2018) :

- Un **environnement familial** organisé, soutenant et positif.
- L'accès à des **pairs** qui partagent leurs intérêts et ont des aptitudes intellectuelles ainsi qu'un niveau d'engagement semblables à eux.

Toutefois, **deux exceptions claires** (p.ex. Rinn, 2018 ; Missett, 2018) :

1. **THPI**
2. **Double exceptionnalité (2e)**

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : FAMILIALE

Décalage entre les besoins de l'enfant doué et la capacité de sa famille à y répondre.

Les études confirment qu'**être parent d'un enfant doué, c'est réellement devoir être un parent différent** (p.ex. Matthews & Jolly, 2018 ; Rinn, 2018) :

- Pouvoir accepter, comprendre et s'adapter (p.ex. identité, style parental, organisation et fonctionnement quotidien, attentes, cadre, discipline).
- Faire face aux tabous et être l'avocat de ses besoins particuliers.
- Avoir les ressources (p.ex. financières, psychologiques, sociales) pour faire face aux défis et permettre le développement du talent.
- Avoir un haut degré d'engagement, de cohésion, de structure et d'organisation.
- Viser l'équilibre entre l'identification forte à la famille et la différenciation de chacun de ses membres.

La famille est le premier facteur de protection des enfants doués.

L'asynchronie familiale serait particulièrement dommageable sur l'adaptation et le bien-être d'un enfant doué (Rinn, 2018).

□ **Priorité d'intervention**

L'IMPORTANCE DE CONSIDÉRER ... SES PARENTS

Tout travail avec un jeune doué ou 2e devrait [presque] toujours aborder les parents, la parentalité, la famille (Pfeiffer & Prado, 2018).

Souvent, les parents d'enfant doué/2e (Hertberg-Davis, & Callahan, 2018) :

- Peuvent être perçus comme surprotecteurs, privilégiés, impatients, exigeants, ou arrogants par les professionnels et intervenants scolaires.
- Sentent que le développement du plein potentiel de leur enfant, de même que ses besoins particuliers ne sont pas une priorité pour l'école.
- Sentent qu'ils ne sont pas suffisamment informés de ses progrès/défis.
- Vivent divers degrés de frustration en lien avec :
 - Le manque de connaissances et d'expérience des différents intervenants,
 - Le manque de services en douance ou en 2e,
 - Certaines politiques, règles ou pratiques courantes.
- Ne savent pas toujours comment aborder la douance/2e de leur enfant avec les intervenants, ni comment défendre ses besoins particuliers.
- Se sentent isolés et mal à l'aise de discuter de l'avancement académique de leur enfant avec d'autres parents, les enseignants, la direction, etc.

SEPT GRANDS PRINCIPES D'ÉDUCATION EN FAMILLE

Ressortent de la littérature scientifique comme favorisant le développement de la douance et du talent chez l'enfant et l'adolescent (p.ex. Matthews, & Jolly, 2018; Missett, 2018; Olszewski-Kubilius, 2018) :

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.

VIVRE AVEC UNE **SENSIBILITÉ** ACCRUE À L'ENVIRONNEMENT

(p.ex. Gere et al., 2009 ; Rinn & Majority, 2018)

Une **sensibilité accrue** en raison de :

1. Leur développement sensoriel précoce (Vaivre-Douret, 2011),
 2. Leurs processus plus rapides et plus efficaces de traitement plus de l'information sensorielle (Mendaglio, 2007),
- Ce qui amèneraient notamment une **plus grande intensité** (Daniel & Piechowski, 2009), des **hyperexcitabilités** (Probst & Piechowski, 2012) et une plus grande réactivité aux stimuli de leur environnement (**hypersensibilités sensorielles**).
 - Ce que les données empiriques tendent d'ailleurs de plus en plus à confirmer (p.ex. Gere, Capps, Mitchell & Grubbs, 2009 ; Rinn & Majority, 2018).

RISQUE PLUS ÉLEVÉ DE **PERFECTIONNISME** MALSAIN?

- La littérature scientifique montre qu'il existerait deux dimensions dans le perfectionnisme (Rice, & Taber, 2018) :
 1. Les **ambitions perfectionnistes** : Se fixer des objectifs, des attentes, des critères de performance personnelle élevés. Qui sont majoritairement associées à des impacts positifs sur la santé mentale, les relations sociales ou les performances.
 2. Les **préoccupations perfectionnistes** : S'inquiéter de faire des erreurs et se percevoir comme incapable de performer selon ce qui est attendu. Qui ont régulièrement été liées à des problèmes psychologiques (p.ex. dépression, anxiété) et relationnels ainsi qu'à une baisse des performances.
- Au cours des dernières décennies, les études comparatives d'élèves doués intellectuellement vs non-doués = résultats inconstants.
- Toutefois, dans une méta-analyse de 10 études comparatives ($N=4340$), les résultats de Stricker et al. (2019) montrent que les élèves doués intellectuellement manifestaient un **niveau semblable de préoccupations perfectionnistes** que les élèves non-doués, mais présentaient des **niveaux légèrement plus élevés d'ambitions perfectionnistes**.

RISQUE PLUS ÉLEVÉ D'INTIMIDATION ET DE TAQUINERIES?

- Espelage et King (2018) révisent la littérature empirique sur le sujet et ne trouvent que 15 études ayant explicitement cherché à comprendre le phénomène de l'intimidation chez les jeunes doués intellectuellement.
 - = les jeunes doués semblent vivre des **taux d'intimidation semblables** à ceux retrouvés dans la population normale (ce seraient plutôt les élèves en difficultés qui en vivraient davantage, Rose et al., 2011).
 - = Toutefois, ils ne semblent pas vivre ces expériences de la même manière. P.ex. dans l'étude de Peterson et Ray (2006), 67% des élèves doués de secondaire 2 interrogés rapportaient avoir vécu de l'intimidation, 11% d'entre eux sur une base régulière.

Espelage et King (2018) postulent que certaines particularités et traits typiquement associés à la douance (particulièrement la plus grande sensibilité émotionnelle et les aptitudes intellectuelles plus avancées) pourraient amener les jeunes doués à **vivre plus intensément de telles expériences (intimidation, taquineries)**.

RISQUE PLUS ÉLEVÉ DE DÉMOTIVATION ET DE SOUS-PERFORMANCE ACADÉMIQUE?

Définition de “*gifted underachiever*” (Siegle, 2018):

- Individu doué qui ne parvient pas à réaliser son potentiel, c'est-à-dire à performer, produire, se démarquer ou réussir dans au moins un des domaines d'activité pour lequel il montre une aptitude naturellement élevée.
- Siegle (2018) avance, par exemple, que jusqu'à **50%** des doués sous-performe à un moment ou à un autre de leur scolarité.
- Ce qui serait particulièrement le cas pour les **filles** selon Kerr et Gahm (2018), mais le cas chez 2 à 3 fois plus de **garçons** selon Siegle (2018).
- Dans l'étude longitudinale de 13 ans réalisée par McCall, Evahn et Kratzer (1992), les jeunes HPI qui sous-performaient académiquement au secondaire avaient plus de difficultés à :
 - Compléter des études collégiales,
 - Conserver un emploi,
 - Demeurer mariés,
 - En fait, leur niveau d'éducation et leur statut occupationnel à l'âge adulte concordaient avec leurs résultats scolaires au secondaire et non avec leurs aptitudes intellectuelles.

RISQUE PLUS ÉLEVÉ DE DÉMOTIVATION ET DE SOUS-PERFORMANCE ACADÉMIQUE?

- Causes possibles de la sous-performance académique chez l'élève doué (Siegle, 2018) :
 - Attitude négative des pairs envers la performance académique :
 - Influence plus marquée durant l'adolescence,
 - Ne pas vouloir être perçu comme « nerd » ou « bllé » par crainte d'être isolé ou rejeté.
 - Événements de vie qui peuvent altérer la performance scolaire (p.ex. séparation familiale, déménagement).
 - Statut d'adulte à un trop jeune âge (grands pouvoirs à la maison) qui complique l'adaptation à l'école.
 - Inconstance et messages contradictoires :
 - Entre les parents (p.ex. un plus protecteur et l'autre plus autoritaire),
 - Entre les parents et l'enseignant (p.ex. rôle, importance et contenu des devoirs ou de l'étude),
 - Entre les professionnels spécialisés en douance et l'école (p.ex. inquiétudes face à la capacité de l'enseignant de répondre à ses besoins).

RISQUE PLUS ÉLEVÉ DE DÉMOTIVATION ET DE SOUS-PERFORMANCE ACADÉMIQUE?

- Causes possibles de la sous-performance académique chez l'élève doué (Siegle, 2018) :
 - Environnement de classe qui ne répond pas à leurs besoins :
 - En termes d'autonomie, de rythme et de contenu des apprentissages,
 - Ne leur permet pas d'apprendre à relever des défis, n'ont pas besoin de mettre de l'effort pour réussir,
 - Enseignants majoritairement non formés pour répondre à leurs besoins.
 - Enjeux en lien avec la compétition et le rôle de l'effort dans la performance:
 - Les élèves doués qui conçoivent l'intelligence et leur douance comme un trait fixe et stable de la personne sont plus réticents à "la mettre en jeu" dans un environnement trop compétitif).
 - Plusieurs enfants doués ne voient pas le lien entre leurs performances ET leurs efforts/persévérance. Ils ne saisissent pas le rôle central de l'effort dans la réussite.
 - Perfectionnisme malsain (procrastination, évitement/peur de l'échec, etc.).
 - Conflits de valeurs entre la société, la famille, les pairs et l'école face au rôle de l'éducation dans la réussite à l'âge adulte.

CHOIX DE CARRIÈRE, DÉVELOPPEMENT DU TALENT & ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

(p.ex. Rinn & Bishop, 2018 ; Sampson & Chason,
2008 ; Smith & Wood, 2018)

- Choisir une carrière est **souvent l'un des plus grands défis**. Nous sommes toutefois loin de savoir dans quelle mesure ceci pose, ou non, un réel problème pour la plupart d'entre eux puisque le débat perdure toujours à ce sujet.
- Plusieurs experts rapportent toutefois un **risque plus élevé d'anxiété face à leur choix de carrière**.
- Les jeunes doués intellectuellement deviennent des adultes doués intellectuellement, mais ce ne sont pas tous les individus doués qui performeront ou atteindront de hauts niveaux d'excellence et de réussite à l'âge adulte.

CHOIX DE CARRIÈRE, DÉVELOPPEMENT DU TALENT & ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

(p.ex. Rinn & Bishop, 2018 ; Sampson & Chason,
2008 ; Smith & Wood, 2018)

- De nombreux enfants doués s'intéressent précocement à leur carrière et contemplent sérieusement leur futur **dès l'âge de 9-10 ans**
(vs en moyenne vers 13-14 ans pour les non-doués). À cet âge :
 - Les enseignants et le programme scolaire n'abordent pas le sujet.
 - Leurs pairs ne s'y intéressent majoritairement pas.
 - Ils ne peuvent donc compter que sur eux-mêmes (ou seulement sur leurs parents) pour expérimenter et trouver réponse à leurs questions.
 - Il est fréquent qu'ils excellent dans plusieurs domaines (**multipotentialité**) et dans plusieurs matières académiques, ce qui complique leur choix.
 - Les **approches conventionnelles** en orientation de carrière **ne seraient pas adéquates** pour les jeunes doués et talentueux.

CHOIX DE CARRIÈRE, DÉVELOPPEMENT DU TALENT & ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

(p.ex. Rinn & Bishop, 2018 ; Sampson & Chason,
2008 ; Smith & Wood, 2018)

Pour les jeunes doués, le **soutien en orientation de carrière** devrait plutôt :

- Être systématiquement offert, et ce, dès le début du primaire :
 - ↑ connaissance et conscience de soi (intérêts, valeurs, identité, etc.).
- Examen des facteurs externes (barrières, défis, opportunités, etc.).
 - Être global, dynamique, développemental et viser dès le départ le développement professionnel et de carrière plutôt que l'orientation scolaire vers des programmes collégiaux/universitaires.
- Dépasser le seul choix d'un cheminement de carrière et viser :
 - L'atteinte des objectifs (l'obtention de la carrière, du diplôme, etc.).
 - La performance élevée dans la carrière choisie.
 - La recherche d'un sens, d'un but à la vie professionnelle.
 - Le développement précoce d'une identité professionnelle.

LA DOUANCE INTELLECTUELLE : UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE (5)

(p.ex. Brown et al., 2020 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018 ; Rinn, & Bishop, 2015)

Le plus souvent associé à :

7. Des **forces adaptatives et cognitives** (requis pour relever les défis et asynchronies dans leur développement).
8. De plus **grandes différences intra-individuelles et inter-individuelles**, ce qui génère un groupe d'individus très hétérogène.
9. Avec d'importantes **différences entre les garçons et les filles**.
10. Un développement différent, qui **existe aussi** :
 1. Dans les milieux ruraux.
 2. Dans les milieux socio-économiquement défavorisés.
 3. Dans les populations issues des minorités culturelles et ethniques.
 4. Communauté LGBTQ+

La douance est-elle associée à un **risque plus grand** de vivre des **problématiques scolaires, comportementales, sociales ou émotionnelles ?**

Théoriquement : NON lorsqu'il est question d'une personne **HPI / douée** intellectuellement sans trouble associé.

Durant l'**enfance** et l'**adolescence**, les études (voir p.ex. Neihart & See Yeo, 2018 ; Rinn & Majority, 2018) ont plutôt permis d'associer le **HPI** à:

- Un développement social et psychologique plus positif. En fait, en moyenne, ils seraient même mieux adaptés socialement et psychologiquement que leurs pairs non-doués selon plusieurs études.
- Un meilleur rendement académique.
- Un meilleur concept de soi général, social et scolaire,
- Une motivation plus intrinsèque,
- Un niveau [légèrement] plus élevé de perfectionnisme sain / positif.
- De nombreux facteurs habituellement associés à une meilleure résilience autant sinon mieux développés, tels que : intelligence, curiosité, sens de l'humour, capacité à résoudre des problèmes, positivisme, etc.
- Une plus grande résistance au stress (p.ex. Rice & Ray, 2018)

La douance est-elle associée à un **risque plus grand** de vivre des **problématiques scolaires, comportementales, sociales ou émotionnelles** ?

Même à l'âge **adulte**, le **HPI sans trouble associé** a été associé à un meilleur fonctionnement et plusieurs forces adaptatives comparativement aux adultes non-doués (Rinn & Bishop, 2015) :

- Atteignent de plus hauts niveaux d'éducation et détiennent davantage de diplôme d'études universitaires avancées (p.ex. maîtrise, doctorat).
- Se disent globalement plus satisfaits, tant de leur carrière que de leur vie personnelle et familiale.
- Ont plus souvent des carrières dans l'éducation postsecondaire, en génie, en médecine, en sciences ou en droit.
- Ce qui leur amène un revenu souvent plus élevé.
- Vivent en meilleure santé physique et plus longtemps.

- **Cependant, tous ne cherchent pas nécessairement à atteindre l'excellence, ou n'ont pas eu les opportunités requises pour le faire.**
- **Ceux qui ont bénéficié d'enrichissement et d'accélération durant leur enfance réussissent mieux et sont plus heureux à l'âge adulte.**

La douance est-elle associée à un **risque plus grand** de vivre des **problématiques scolaires, comportementales, sociales ou émotionnelles ?**

Mais théoriquement : OUI, pour la personne qui présente :

- Un **très haut potentiel intellectuel (THPI)**.
et/ou
- Une **double exceptionnalité (2e)**, c'est-à-dire une douance intellectuelle (HPI ou THPI) avec troubles neurodéveloppementaux (p.ex. TDAH, TSA, TA) ou de santé mentale associés.

Les études montrent que ces élèves seraient plus à risques de vivre des de telles problématiques, notamment en lien avec leur **développement encore plus asynchrone et atypique** que ce à quoi on peut s'attendre chez les individus HPI sans troubles associés (p.ex. Pfeiffer & Prado, 2018 ; Silverman, 2021).

UN GROUPE VRAIMENT TRÈS HÉTÉROGÈNE

- De plus grandes différences que dans la population générale sur les plans :
 1. **Intra-individuel**, c'est-à-dire au sein même de l'individu, entre les différentes sphères de son développement (p.ex. Pereira Da Costa, 2019 ; Pfeiffer, 2015 ; Silverman, 2018).
 - Variations plus importantes entre ses différentes capacités cognitives (p.ex. attention, mémoire).
 - À chaque fois, un profil unique de forces et de faiblesses.
 2. **Inter-individuel**, c'est-à-dire d'un individu doué à l'autre (p.ex. Pereira Da Costa, 2019 ; Pfeiffer, 2015 ; Silverman, 2018).
- Les individus doués intellectuellement sont plus différents les uns des autres que ne le sont les individus qui présente un développement intellectuel dans la norme.
- **Ils sont plus *différents* que *semblables* entre eux.**
- Chaque enfant, adolescent ou adulte doué intellectuellement est *unique*.
- Le manuel technique et d'interprétation du WISC-V montre que l'étendue des performances possibles d'un enfant déjà identifié doué auparavant est vraiment très vaste (Wechsler, 2016).

DES DIFFÉRENCES IMPORTANTES ENTRE GARÇONS ET FILLES

Autant de filles que de garçons HPI, mais avec d'importantes différences
(p.ex. Goldman, 2011 ; Robert et al., 2010 ; Callahan, & Hébert, 2018 ; Kohan-Mass, 2016)

Garçons	Filles
• Plus souvent identifiés comme <i>doués intellectuellement</i> que les filles. • Si souffrance, elle est plus visible : • + Problèmes extériorisés. • + d'agitation. • + de trouble du comportement. • + opposants. • + de crises de colère, + agressifs. • + d'échecs scolaires. • Consultent + souvent et + tôt : • Âge préscolaire ou primaire.	• Maximiseraient moins leur potentiel à l'âge adulte (p.ex. travail-famille) • Symptomatologie moins visible : • + Problèmes intériorisés. • Meilleure adaptation sociale. • Moins d'échecs scolaires. • Suradaptation ? • Consultent moins et + tardivement. • Seraient pourtant aussi souffrantes. • Souvent juste à l'adolescence. • Pour des troubles plus graves (p.ex. personnalité limite/ narcissique, dépression).

LA DOUANCE EXISTE AUSSI DANS LES MILIEUX RURAUX ET/OU SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT DÉFAVORISÉS, ET DANS LES MINORITÉS (LGBTQ+, CULTURELLES ET ETHNIQUES)

(p.ex. Liu & Waller, 2018 ; VanTassel-Baska & Hubbard, 2016 ; Worrell & Dixon, 2018).

- Les élèves doués intellectuellement issus de ces populations marginalisées sont :
 - Moins souvent identifiés,
 - Sous-représentés dans les programmes scolaires spécialisés.
- La pauvreté, les inégalités sociales et économiques ainsi que le racisme affectent aussi les individus doués, et ce, d'une manière souvent différente.
- Les méthodes de dépistage, d'identification, d'évaluation, de sélection, de soutien et d'éducation doivent être adaptées pour ces populations :
 - Notamment en raison de l'écart important et depuis longtemps documenté entre les élèves d'origine hispanique et afro-américaine qui réussissent moins bien académiquement que les élèves d'origine asiatique et caucasienne, et ce, dès l'école primaire et ensuite tout au long de leur scolarité qu'ils poursuivent d'ailleurs moins longtemps.
 - Au Canada, en Europe et au Québec, plusieurs études montrent que les élèves issus de l'immigration sont les plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaires (Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2019).

LA DOUANCE INTELLECTUELLE : UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE (6)

(p.ex. Brown et al., 2020 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018 ; Rinn, & Bishop, 2015)

11. Un processus de développement différent qui **se poursuit tout au long de la vie adulte** (p.ex. Brown et al. 2020 ; Jung, 2012 ; Rinn, & Bishop, 2015).
 - La douance chez l'adulte constitue un domaine de recherche et de pratique qui soulève de plus en plus d'intérêt, et ce, même si les chercheurs et experts ont jusqu'à maintenant largement concentré leurs efforts sur les plus jeunes.
 - Même si les études sont rares, les experts croient qu'à l'âge adulte, les individus doués ou 2e continuent de manifester des caractéristiques particulières qui, le plus souvent, continuent d'entraîner des besoins différents.
 - Il ressort de la littérature scientifique que le fait de se développer avec une douance ou une 2e a influencé (et continue d'influencer), à différents degrés et sur divers aspects, l'ensemble des sphères de vie de l'adulte (professionnelle, sociale/relationnelle, familiale/parentale, psychologique, etc.).
 - Tandis que certains adultes savent qu'ils vivent avec une douance ou une 2e depuis leur enfance ou leur adolescence, d'autres ne le réalisent que plus tardivement au cours de leur vie, souvent lorsqu'ils découvrent qu'un de leur enfant présente une douance ou une 2e.

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ADULTES DOUÉS OU 2E

(p.ex. Rinn, & Bishop, 2015 ; Perrone-McGovern et al. 2012)

Rappel : même chez les adultes, les personnes douées ou 2e sont plus *différentes* les unes des autres que *semblables*.

- Plus haut niveau de perfectionnisme et grand besoin d'accomplissement.
- Difficultés à accepter la critique.
- Intensité et hyperexcitabilité intellectuelle (c'est-à-dire un immense besoin de comprendre, de développer ses connaissances et ses compétences, une intense curiosité et une recherche quasi incessante de stimulation, une vitesse plus élevée des pensées, et une tendance marquée à tout explorer, à vouloir découvrir, à tout analyser, etc.).
- Sensibilité souvent plus élevée à leur vécu intérieur, aux autres et à leur environnement (p.ex. compassion, empathie, hypersensibilités).
- Besoin élevé d'appartenance en lien avec un fort sentiment d'être différent, voire isolé ou incompris (surtout quand ils ne sont pas entourés par d'autres personnes douées dans leur environnement social), et ce, combiné à un fréquent besoin de solitude et une plus grande introversion.

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES ADULTES DOUÉS OU 2E

(p.ex. Rinn, & Bishop, 2015 ; Perrone-McGovern et al. 2012)

- Identité qui peut être diffuse, amenant un grand besoin de se comprendre, une quête identitaire, etc.
- Sentiment d'être envahi par leur propre créativité.
- Ont leur propre façon d'apprendre, qui diffère le plus souvent de celle de la plupart des gens.
- Recherchent la justice, l'authenticité et la vérité.
- Fort sens de l'humour qui, parfois, peut être difficile à comprendre pour la moyenne des gens.
- Difficultés à comprendre (et à adhérer) à plusieurs normes sociales.
- Difficultés avec l'autorité et immense besoin d'autonomie.
- Convictions morales fortes.
- Recherche de sens à leur vie (sens du « plus grand que soi »).
- Sentiment de sous-performance et/ou d'imposteur fréquent chez les adultes 2e.

LES BESOINS PARTICULIERS DES ADULTES DOUÉS OU 2E

(p.ex. Rinn, & Bishop, 2015 ; Perrone-McGovern et al. 2012)

Lind (2005) aborde la question des parents qui, tout en faisant face aux besoins émotionnels et sociaux de leurs propres enfants doués, se rendent compte qu'ils ont également été doués en tant qu'enfants et continuent de l'être.

L'autrice propose cinq besoins particuliers sur lesquels les adultes doués peuvent se concentrer afin de favoriser leur propre talent et devenir de meilleurs modèles pour leurs enfants doués :

1. Reconnaître leurs propres dons;
2. Nourrir leur développement identitaire;
3. Se donner la permission d'être des personnes en croissance, en évolution et imparfaites;
4. Profiter et faire face à diverses formes de d'hyperexcitabilité;
5. Développer leurs forces et leurs habiletés d'adaptation.

<https://www.sengifted.org/post/fostering-adult-giftedness-acknowledging-and-addressing-affective-needs-of-gifted-adults>

LA DOUANCE INTELLECTUELLE : UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE (7)

(p.ex. Brown et al., 2020 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018 ; Rinn, & Bishop, 2015)

12. Un processus de développement qui peut grandement se complexifier par une **double exceptionnalité (2e)**, c'est-à-dire la **douance intellectuelle (HPI ou THPI) avec un (ou +) trouble associé**. En effet, La douance est processus développemental (et non une maladie, un syndrome ou un trouble) et concerne donc tout le spectre entre la norme et la pathologie, notamment :

- Mieux comprendre la **double exceptionnalité (2e)** de façon générale :
 - ✓ Massé et al. (2022) : https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_doublement_exceptionnels
- La **2e-TDAH (Trouble déficitaire de l'attention/hyperactivité)**.
 - ✓ <https://ciddt.ca/mieux-comprendre-la-double-exceptionnalite-le-profil-unique-des-individus-doues-intellectuellement-haut-potentiel-et-tda-h/>
 - ✓ Massé et al. (2022) : https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_TDAH
- La **2e-TA (Trouble d'apprentissage : dyslexie, dysorthographe, etc.)**.
 - ✓ <https://ciddt.ca/ciddt-profil-doublement-exceptionnel-twice-exceptional-douance-trouble-dapprentissage-ta/>
 - ✓ Massé et al. (2022) : https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_TSAp
- La **2e-TSA (Trouble du spectre de l'autisme)**.
 - ✓ Massé et al. (2022) : https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_TSA

ILLUSTRER ET ESTIMER LA PRÉVALENCE DE LA 2E

La métaphore des couleurs est utilisée à de plusieurs reprises dans la littérature scientifique pour illustrer la double exceptionnalité (p.ex. Baum et al., 2017) :



- ✓ On ne sait pas encore combien d'élèves sont réellement 2e.
- ✓ Toutes catégories confondues, Ronksley-Pavia (2020), une chercheuse universitaire australienne **estime** qu'**entre 2%** (estimé conservateur) **et 7 %** (estimé plus libéral) **de la population scolaire** présenterait une double exceptionnalité.

(voir aussi p.ex. Barnard-Brak et al., 2015 ; Fugate, 2018 ; Pfeiffer, 2015 ; Pfeiffer & Foley-Nicpon, 2018).

DÉFINIR LA DOUBLE EXCEPTIONNALITÉ

En 2014, la Twice Exceptional Community of Practice, un groupe diversifié d'experts reconnus dans le domaine a adopté la définition suivante de la 2e et ses ramifications :

L'intégral de la citation originale en anglais	Traduction libre en français
« Twice exceptional individuals evidence exceptional ability and disability, which results in a unique set of circumstances. Their exceptional ability may dominate, hiding their disability; their disability may dominate, hiding their exceptional ability; each may mask the other so that neither is recognized or addressed. 2e students, who may perform below, at, or above grade level, require the following: • Specialized methods of identification that consider the possible interaction of the exceptionalities, • Enriched/advanced educational opportunities that develop the child's interests, gifts, and talents while also meeting the child's learning needs, • Simultaneous supports that ensure the child's academic success and social-emotional well-being, such as accommodations, therapeutic interventions, and specialized instruction, Working successfully with this unique population requires specialized academic training and ongoing professional development. » (Baldwin et al. 2015, pp. 212–213)	« Les individus doublement exceptionnels témoignent d'une capacité et d'un handicap exceptionnels, ce qui se traduit par un ensemble unique de circonstances. Leur capacité exceptionnelle peut dominer, masquant leur handicap ; leur handicap peut dominer, masquant leur capacité exceptionnelle ; chacun peut masquer l'autre de sorte qu'aucun n'est reconnu ou adressé. Les élèves de 2e, qui peuvent avoir des performances inférieures, égales ou supérieures au niveau scolaire, ont besoin de ce qui suit : • Des méthodes d'identification spécialisées qui tiennent compte de l'interaction possible des anomalies, • Opportunités éducatives enrichies/avancées qui développent les intérêts, les dons et les talents de l'enfant tout en répondant aux besoins d'apprentissage de l'enfant, • Des soutiens simultanés qui assurent la réussite scolaire et le bien-être socioaffectif de l'enfant, tels que les aménagements, les interventions thérapeutiques et l'enseignement spécialisé, Travailler avec succès auprès de cette population unique nécessite une formation académique spécialisée et un développement professionnel continu. » (Baldwin et al. 2015, p. 212-213)

3 SCÉNARIOS PEUVENT SE PRÉSENTER

Cette définition de la double exceptionnalité nous informe des trois présentations différentes (ou scénarios) qu'un profil doublement exceptionnel peut prendre en raison des **effets de masquage et de compensation** qui le caractérisent :

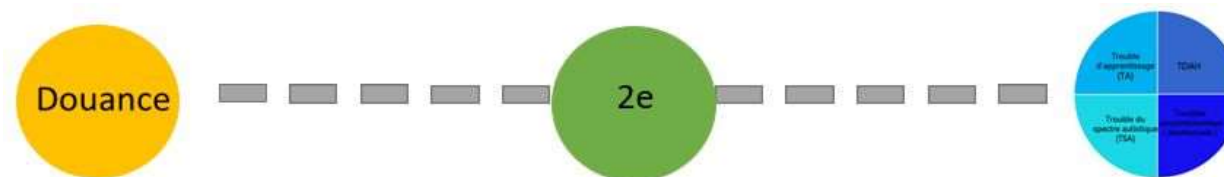
1. ***"Their exceptional ability may dominate, hiding their disability;***



2. ***their disability may dominate, hiding their exceptional ability;***



3. ***each may mask the other so that neither is recognized or addressed."***



EFFETS DE MASQUAGE ET DE COMPENSATION

- Caractérisent la double exceptionnalité (et son évaluation).
- Si importants qu'ils sont imbriqués dans la définition même du concept.
- Effectivement, la coexistence d'une douance et d'un trouble (neurodéveloppemental : p.ex. TSA, TDA/H, trouble d'apprentissage ou de santé mentale) fait en sorte que l'un peut venir masquer / camoufler les manifestations de l'autre.



Une question de balance entre les forces et les faiblesses ou déficits, à chaque fois unique, de la personne.

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES JEUNES 2E

- Semble plus intelligent que ses notes ne le laissent présager.
- Adore lire, mais déteste écrire.
- Utilise un vocabulaire riche pour son âge, mais s'exprime mal à l'écrit.
- Participe activement aux discussions, mais ne se met pas en action.
- Aptitudes académiques variables, résultats inconstants.
- Performe bien lorsqu'on lui donne plus de temps pour compléter la tâche, mais moins lorsque la tâche est chronométrée ou qu'il doit faire vite.
- Réussit à l'école, mais montre un manque de confiance en lui et une estime de soi faible ou fragilisée, particulièrement lorsqu'il fait face à ses difficultés.
- Excelle dans certaines matières, performe $\leq$ à la moyenne dans d'autres.
- Performe bien devant un défi, mais difficultés dans les tâches faciles.
- Besoin d'un soutien parental inhabituel pour apprendre, interagir, s'organiser, etc.
- Idées exceptionnelles, mais peine à s'organiser et à les exécuter.
- Écrit facilement à l'ordinateur, mais calligraphie lente ou illisible.
- Évite les tâches qui touchent ses faiblesses (p.ex. s'oppose, détourne l'attention).
- Recherche la complexité, mais peine à apprendre par cœur, à mémoriser, etc.
- Comprend facilement les concepts, mais se frustre devant les tâches.
- Se fatigue en raison de la grande quantité d'énergie qu'il déploie pour compenser ses difficultés.

(p.ex. Gilman & Peters, 2018 ; Silverman, 2018)

AIDE AU DÉPISTAGE DES ÉLÈVES 2E

Massé, L., Mercier, P., Charest-Girard, C., Baudry, C., Brault-Labbé, A., & Nadeau, M-F. (2022). **Le dépistage des élèves doublement exceptionnels**. 6 pages.

https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_depistage

Table des matières

Introduction	1
1. L'examen des productions des élèves	1
2. L'examen du rendement scolaire	1
3. L'autobiographie	2
4. Les inventaires de caractéristiques	2
4.1. Les inventaires remplis par les enseignants	2
4.2. Les inventaires remplis par les parents	4
4.3. Les inventaires remplis par les pairs	4
Conclusion	5
Références	6



D-5

Le dépistage des élèves
d★ublement excepti★nnels

Line Massé, Pascale Mercier, Camille Charest-Girard,
Claire Baudry, Anne Brault-Labbé et
Marie-France Nadeau

Élèves
d★ublement
excepti★nnels

AIDE AU DÉPISTAGE DOUANCE ET 2E

www.cididt.ca

- Centre des ressources
- Questionnaires de dépistage : **Parents / Adultes / Prof (À venir)**

Microsoft Word - CIDDT (Fév. 21) Questionnaire dépistage hyp... 1 / 8 100%

Centre Intégré de Développement de la Douance et du Talent 574 avenue Victoria, Saint-Lambert (QC) J4P 2J5 | client@cididt.ca CIDDT.CA

QDHD•P – VERSION 2 [AVRIL 2021]

QUESTIONNAIRE QUALITATIF DE DÉPISTAGE D'UNE HYPOTHÈSE DE DOUANCE OU DE DOUBLE EXCEPTIONNALITÉ À L'INTENTION DES PARENTS.

©2021, Dre Marianne Bélanger, Psy.D., Ph.D., psychologue, neuropsychologue, cofondatrice du CIDDT.

Important : Le présent questionnaire ne permet pas de **confirmer** ou d'**infirmer** une **hypothèse de douance** ou de **double exceptionnalité** (douance + trouble associé) chez votre enfant ou votre adolescent.

Si vous avez une hypothèse de douance (haut potentiel) chez un enfant qui :

(1) ne présente pas de problématique particulière (p.ex. sociale, émotionnelle, comportementale, etc.) :

La douance intellectuelle s'inscrit dans un processus de développement et n'est pas considérée comme un diagnostic. Il n'existe pas de consensus sur une définition universellement reconnue de l'enfant doué et aucun critère unique pour l'identifier. Dans certaines circonstances, les évaluations professionnelles peuvent s'avérer utiles pour préciser les besoins d'un enfant doué, mais ne devraient pas servir à catégoriser ou « diagnostiquer » un enfant comme étant doué (ou non).

Dans la littérature scientifique, la douance sans trouble associé est généralement associée à un développement social et psychologique plus positif que la moyenne ainsi qu'à un meilleur rendement académique. Si votre enfant en présente des manifestations observables, au Québec, vous pouvez faire le choix d'en informer la **direction de son école** afin d'entamer les **discussions école-famille** qui peuvent permettre à l'**équipe-école** d'effectuer l'analyse globale et l'identification de l'ensemble de ses besoins. Si l'équipe-école juge que votre enfant présente des besoins particuliers pour favoriser sa réussite éducative, elle pourra ainsi prévoir les mesures nécessaires pour y répondre. Pour approfondir :

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués, 2020, 32 pages.

(2) présente n'importe quelle problématique (p.ex. sociale, émotionnelle, comportementale, etc.) :

Lorsqu'elle coexiste avec un trouble neurodéveloppemental (p.ex. TDAH, dyslexie, dysorthographe) ou un trouble de santé physique ou mentale, la douance intellectuelle interagit avec le(s) trouble(s) associé(s) pour engendrer, à chaque fois, un profil distinct et unique de comportements, d'adaptation, d'aptitudes et de difficultés. On parle alors d'une situation de « double exceptionnalité ». La double exceptionnalité est un diagnostic et selon les difficultés présentes chez votre enfant, seule une évaluation professionnelle effectuée par un professionnel qualifié (psychologue, neuropsychologue, médecin

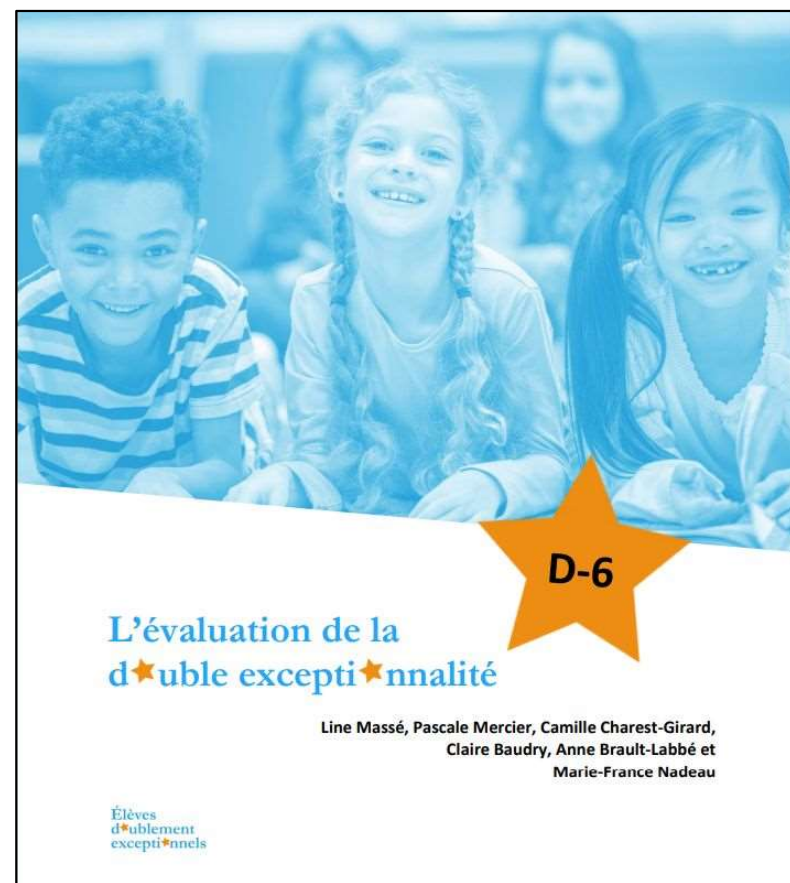
MIEUX COMPRENDRE L'ÉVALUATION DE LA 2E

Massé, L., Mercier, P., Charest-Girard, C., Baudry, C., Brault-Labbé, A., & Nadeau, M-F. (2022). **L'évaluation de la double exceptionnalité**. 31 pages.

https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_evaluation

Un document qui résume la littérature scientifiques dans le domaine, destiné aux professionnels québécois produit par une équipe de 6 professionnelles québécoises, dont 4 psychologues :

- **Line Massé**, professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
- **Pascale Mercier, psychologue** au Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries.
- **Camille Charest-Girard, psychologue** au Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).
- **Claire Beaudry**, professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).
- **Anne Brault-Labbé, psychologue** et professeure au département de psychoéducation de l'Université de Sherbrooke.
- **Marie-France Nadeau, psychologue** et professeure au département d'enseignement préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke.



ET LA 2E AVANT 6 ANS : EST-CE QUE ÇA SE PEUT?

OUI, puisqu'il s'agit ici aussi d'un processus de développement différent

VIGILANCE en présence de :

1) Très grands écarts (persistants) entre les différentes sphères du développement (à la fois de grandes de grandes forces et des difficultés).

2) Caractéristiques 2e :

Capture de Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217–230.

Table 1. Sample Characteristics for Diverse Twice-Exceptional Students.

	Attention deficit/hyperactivity disorder	Specific learning disabilities	Autism spectrum disorder (Asperger type)
Academic difficulties	- Difficulty beginning, listening to, or completing tasks, as well as expressing ideas in writing - Strengths in critical and creative thinking - Preference for spatial tasks	- Verbal precocity but poor reading; confusion about similar letters and words - Dysgraphic - Dyslexic - Dyscalculia - Problems with short-term memory - Strengths in critical and creative thinking - Knowledgeable about specific areas - Preference for spatial tasks	- Appropriate cognitive development with no delay in language - Difficulty with abstract concepts or with tasks that involve critical and creative thinking - Preference for spatial tasks - Preoccupation with one or more stereotyped and restricted patterns of interests that is abnormal in either intensity or focus
Attention Issues	- Fidgets, squirms, is restless - Difficulty remaining seated - Easily distracted	- Short attention span, easily distracted - Overactive, inactive, or listless	
Organizational issues	Difficulty following directions and finishing tasks	- Difficulty understanding or following directions - Difficulty in expressing or organizing thoughts verbally or in writing - Difficulty functioning when there is no structure or predictability (nonverbal learning disability)	- Apparently inflexible adherence to specific nonfunctional routines or rituals - Stereotypical or repetitive motor mannerisms - Persistent preoccupation with parts of objects
Social issues	Difficulty in understanding social contexts	Problems reading the social context (nonverbal learning disability)	- Quantitative impairment in social interactions (manifests at least 2) - Lack of nonverbal behaviors - Failure to develop peer relationships - Lack of spontaneous sharing of interests, joy, or achievement - Lack of social or emotional reciprocity - Restricted, repetitive, and stereotyped patterns of behavior, interests, and activities
Behavioral issues	Often interrupts or intrudes on others	Clumsy	
Impulsivity	Often engages in physically dangerous activities without considering possible consequences—not for purpose of thrill seeking (e.g., runs into street without looking)	Impulsivity and inability to foresee consequences	
Emotional volatility	Blurts out answers to questions	Oppositional and defiant as a coping skill	- Emotional fragility - Clinical or significant impairment in social, occupational, or other important areas of functioning

CARACTÉRISTIQUES PLUS SPÉCIFIQUES DES JEUNES 2E-TA

(HPI/THPI + TROUBLE D'APPRENTISSAGE)

- Aptitudes en lecture inférieures à son potentiel intellectuel.
- Performances en lecture $\approx$ moyenne, mais $<$ à ses capacités de raisonnement.
- Peine à apprendre la relation entre graphèmes (symboles) et phonèmes (sons).
- Compréhension de lecture meilleure que le décodage phonétique des mots.
- Inverse des lettres, peut confondre la droite et la gauche.
- Difficultés apprendre à lire les horloges analogiques.
- Difficultés à apprendre et retenir les séquences (p.ex. saisons, mois, temps)
- Oublie l'orthographe et les faits mathématiques après les avoir pratiqués.
- Épelle le même mot de différentes manières.
- L'expression écrite est plus difficile que l'expression orale.
- Peine à organiser ses idées sur papier.
- Devient anxieux face à certaines tâches scolaires, surtout s'il doit lire à voix haute.
- Ne lit pas certains mots (saut, omission) ou en remplace par d'autres dont le sens (paralexie sémantique) ou l'apparence (paralexie visuelle) s'en rapprochent.
- **Conséquences négatives sur le développement socio-affectif et l'adaptation :**
 - Estime de soi fragilisée, sentiment d'infériorité, manque de confiance.
 - Retrait social, dépression, anxiété.
 - Opposition, frustration, évitement de la tâche (p.ex. perturber la classe).
 - Comportements d'inattention, d'agitation, d'impulsivité.

(Gilman & Peters, 2018)

CARACTÉRISTIQUES NON-COGNITIVES DES JEUNES 2E-TA

Beckmann et Minnaert (2018) nous offrent une revue systématique de la littérature scientifique (disponible en janvier/février 2017). Des 221 analysées, ils retiennent **23 études comparatives** dont l'objectif était de comparer un **groupe 2e-TA** à un **groupe TA seulement**, un **groupe HPI seulement** et/ou un **groupe contrôle (dans la norme)** et qui remplissaient leurs critères d'inclusion (notamment, QI verbal et/ou non-verbal ≥ 120). Les études analysées concernaient des élèves de la maternelle à l'université.

Caractéristiques non cognitives les plus courantes des élèves 2e-TA mentionnées dans les études concernées (>6)	Nombre d'étude
Vivre de la frustration	13
Utiliser des techniques compensatoires	9
Relations étroites avec/soutenues par des proches	9
Attitude négative envers l'école/le domaine de difficulté	8
Grande persévérance	8
Conscience de soi	8
Retrait social, calme/timidité	7
Manque de confiance/ faible auto-efficacité	7
Passage à l'acte, comportements perturbateurs/étranges	7
Peur de l'échec	7
Très (intrinsèquement) motivé	7

POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE RECONNAÎTRE LES TA CHEZ L'ENFANT ET L'ADOLESCENT INTELLECTUELLEMENT DOUÉ?

Les études montrent que, **le plus souvent**, chez les **2e-TA** :

- Plusieurs ne sont **jamais identifiés** (ni pour le TA ni pour la douance).
- **Ceux sont identifiés TA**, le sont **beaucoup plus tardivement** (pas avant la fin de l'école primaire ou à l'école secondaire, voire parfois au collégial ou à l'université, quand les demandes académiques augmentent et que leurs forces intellectuelles et métacognitives ne compensent plus le TA).
- La plupart ne reçoivent ni les **services** (p.ex. orthopédagogie, projets particuliers) ni les **mesures de différenciation et d'appui pédagogique** (p.ex. outils technologiques, accélération et enrichissement) nécessaires à leur réussite éducative et à l'atteinte de leur plein potentiel de vie.
- Les **conséquences socio-émotionnelles, cognitives et développementales** qui en résultent les rendent particulièrement **vulnérables (tout au long de leur vie)**, notamment aux problèmes psychologiques et de santé mentale, à la fatigue, aux difficultés d'attention, à la sous-performance professionnelle, socio-économique, etc.

(p.ex. Beckmann & Minnaert, 2018 ; Brody & Mills, 1997 ;
Foley-Nicpon & Kim, 2018).

COMMENT RECONNAÎTRE LES ÉLÈVES 2E-TA?

- Au primaire (souvent jusqu'au secondaire), les **notes (bulletins, examens)** et les **tests de rendement** ne sont **PAS de bons indicateurs** de TA chez HPI. Des performances dans la norme peuvent indiquer un possible déficit chez HPI (p.ex. Assouline et al., 2010 ; Ottone-Cross et al., 2017 ; Van Viersen et al., 2016).
- Les indices suivants ressortent de la littérature scientifique pour aider le **dépistage des 2e-TA** (p.ex. Amend, 2018 ; Foley-Nicpon & Kim, 2018) :

Approche académique

- Écart $\geq 10\%$ (présent ou passé) des résultats entre mathématiques (calcul, opérations) et lecture/écriture.
- Chez un enfant qui obtient (ou a déjà obtenu) des notes près de 90% (ou +) dans n'importe quelle matière académique.

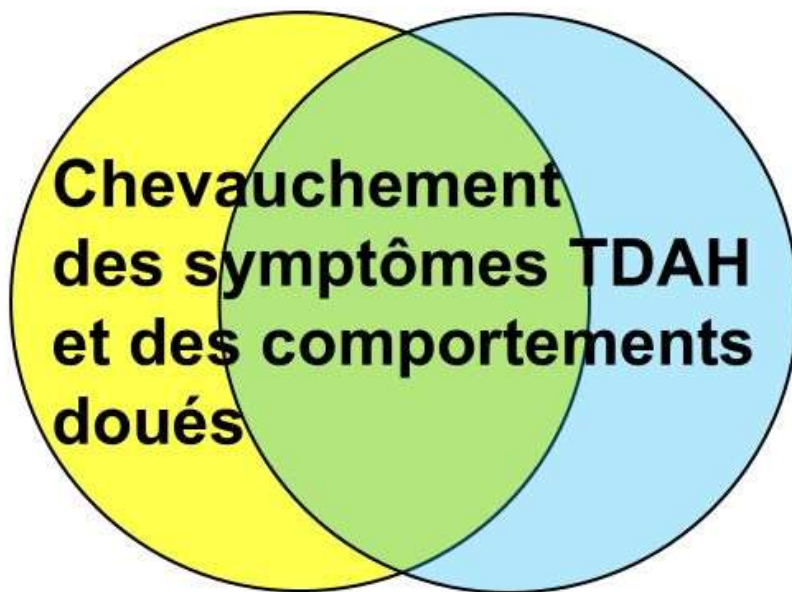
Approche socio-émotionnelle

- Difficultés sociales, comportementales et émotionnelles (p.ex. faible confiance en soi, faible sentiment de compétence, sentiment d'infériorité, évitement de la tâche, estime de soi fragilisée, attentes irréalistes).
- Qui semblent, à première vue, difficiles à comprendre (p.ex. résultats dans la norme).

POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE RECONNAÎTRE LE TDAH EN CONTEXTE DE DOUANCE INTELLECTUELLE?

« Le **diagnostic erroné** d'un TDAH chez la personne intellectuellement douée peut se produire de deux façons : [...] » (CADDRA, 2020, pp.31-32)

- ① Un patient doué intellectuellement peut **recevoir un diagnostic erroné** de TDAH en raison d'un degré d'activité élevé ou d'un haut niveau d'énergie et d'excitabilité, surtout s'il manque de stimulation intellectuelle.



Possibilité **moins soutenue empiriquement** selon Rommelse et al. (2016, 2017)

Le **THPI** serait toutefois plus à risque d'être confondu avec le TDAH :

- Énergie mentale particulièrement élevée,
- Très haut niveau d'engagement et d'hyperfocus envers leurs domaines d'intérêt, souvent au détriment des autres domaines,
- Propension nettement plus élevée à l'ennui.

(Voir p.ex. Antshel, 2008 ; Lovecky, 2018 ; Mullet, & Rinn, 2015)

POURQUOI EST-IL IMPORTANT DE RECONNAÎTRE LE TDAH EN CONTEXTE DE DOUANCE INTELLECTUELLE?

« Le **diagnostic erroné** d'un TDAH chez la personne intellectuellement douée peut se produire de deux façons : [...] » (CADDRA, 2020, pp.31-32)

- ② Un patient doué intellectuellement qui remplit les critères du DSM-5 pour le TDAH peut **ne pas recevoir le diagnostic** parce qu'il est capable de se concentrer pendant de longue période [216].

[Mais aussi d'utiliser ses capacités intellectuelles et métacognitives pour compenser l'impact fonctionnel des symptômes TDAH.]

Possibilité la **plus soutenue empiriquement**
selon Rommelse et al. (2016, 2017)

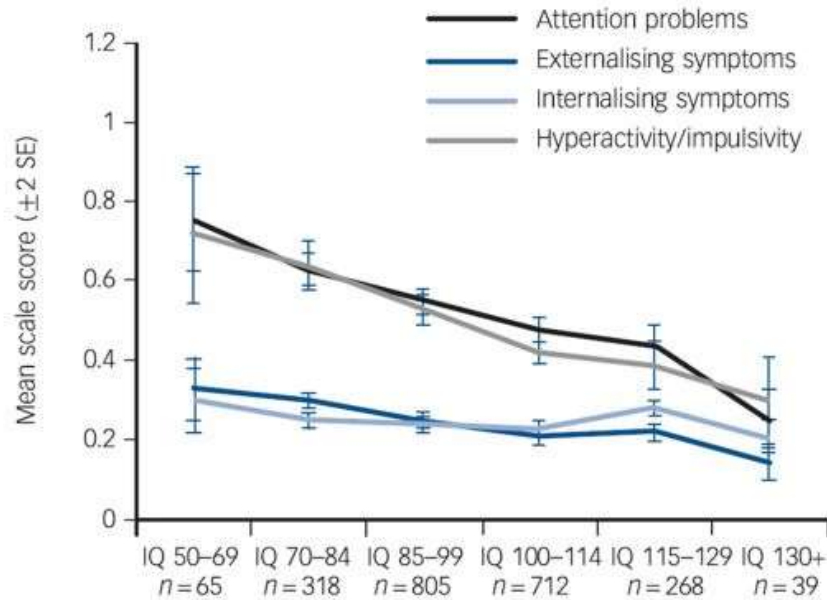
Effets de masquage et de compensation

- **La douance risque de masquer le TDAH.**
- **Le TDAH risque de masquer la douance.**

Non-TDAH > 5-10 points de QI en moyenne que TDAH (P.ex. Fugate, 2018)

LA DOUANCE MASQUE LE TDAH DURANT L'ENFANCE

(a) Problèmes rapportés par les PARENTS



(b) Problèmes rapportés par les ENSEIGNANTS

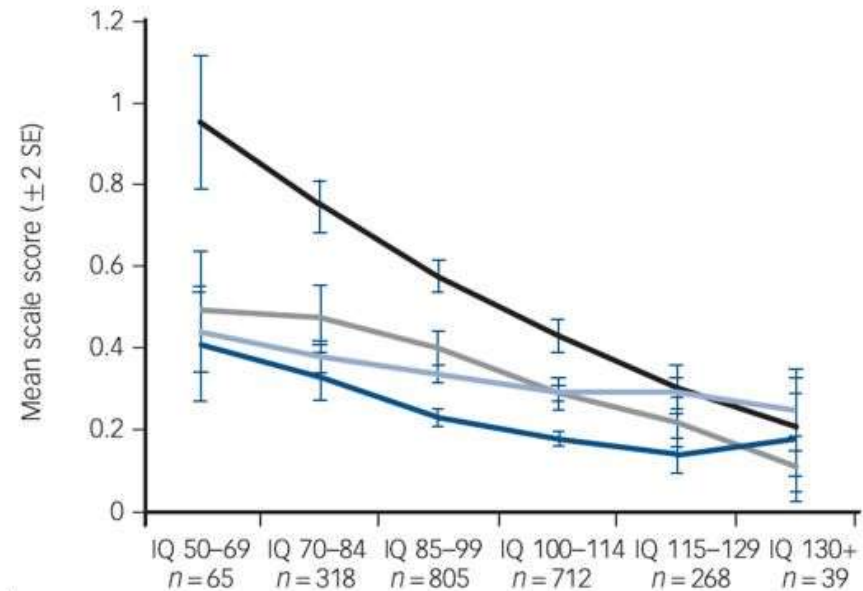
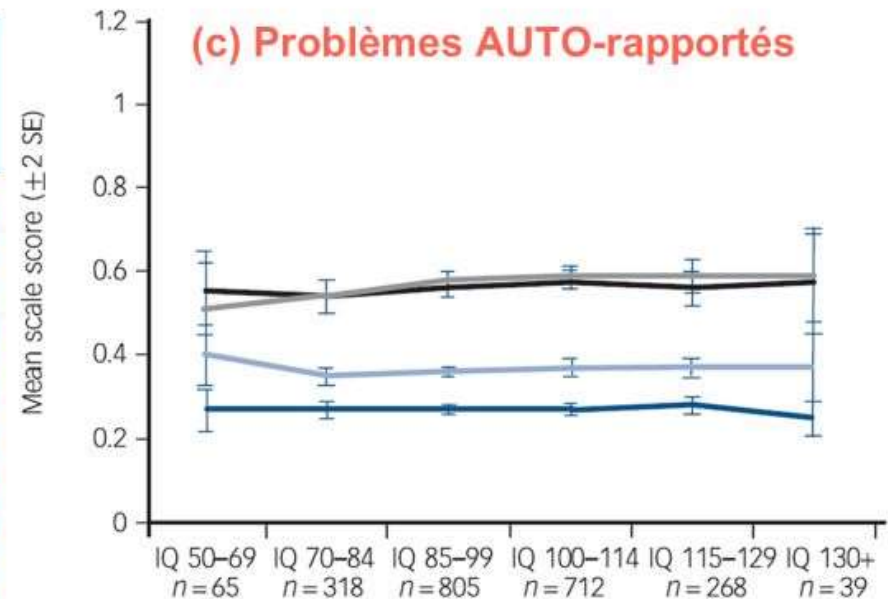


Fig. 1 Problems rated by (a) parents, (b) teachers and (c) self in relation to estimated IQ score. Problem scores are means plus or minus 2 standard deviations.

N 2221 enfants et adolescents (10-12 ans) recrutés dans la population générale (Allemagne). Scores estimés de QI général à partir des sous-tests Vocabulaire + Blocs du WISC-R. Child Behavior Checklist (CBCL). Rommelse, N., et al. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364.

(c) Problèmes AUTO-rapportés



LA DOUANCE MASQUE LE TDAH DURANT L'ENFANCE

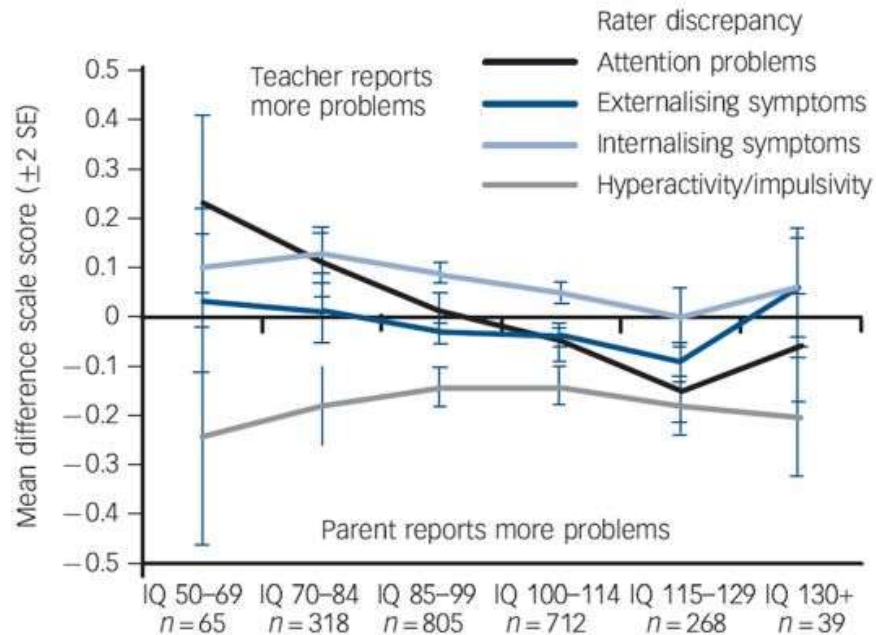


Fig. 2 Relation of IQ scores to rater discrepancy of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD), externalising and internalising symptom scores. Differences are means plus or minus 2 standard deviations.

- Plus les **scores estimés de QI** sont **élevés**, plus il y a **divergence** entre les observations des **enseignants** et des **parents** en ce qui trait aux **problèmes d'attention** (+ visibles à la maison qu'à l'école).
- Indépendamment du score estimé de QI, les **parents** rapportent **plus** de **problèmes d'hyperactivité/ impulsivité** que les **enseignants**.

N 2221 enfants et adolescents (10-12 ans) recrutés dans la population générale (Allemagne). Scores estimés de QI général à partir des sous-tests Vocabulaire + Blocs du WISC-R. Child Behavior Checklist (CBCL).

Rommelse, N., et al. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364.

LE TDAH MASQUE LA DOUANCE

10-12 ans : Sous-performance académique au regard du potentiel selon l'ENSEIGNANT

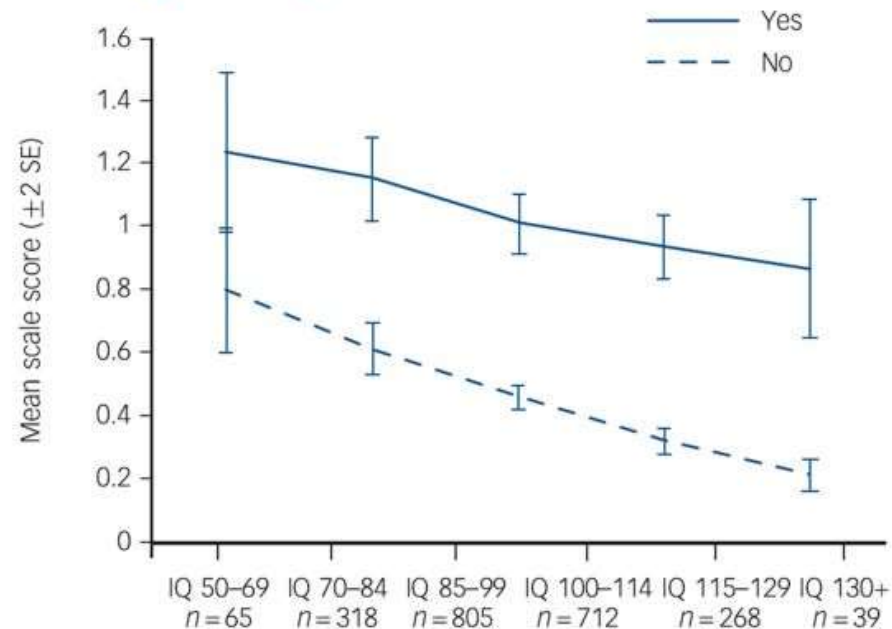


Fig. 3 Effect of teacher-reported attention problems on functional impairment at school for children categorised by IQ score range. Graph indicates whether child performs below own capacity according to teachers: yes, solid line; no, dashed line. Problem scores are means plus or minus 2 standard deviations.

Rommelse, N., et al. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364.

RECONNAÎTRE UN INDIVIDU 2E-TDAH

- Le peu de données scientifiques disponibles à ce jour (voir Rommelse et al., 2016, pour une revue de littérature exhaustive) semblent suggérer que la **double exceptionnalité (2e-TDAH)** amène une **présentation clinique bien distincte** du TDAH :
 - Un **degré d'intensité moindre** et une **moins grande quantité de symptômes** d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité (particulièrement pour l'hyperactivité).
 - **Difficultés semblables aux TDAH non-doués, mais celles-ci altèrent moins leur fonctionnement** (moins visible en regard de la norme, plus facile à voir lorsqu'on compare leur fonctionnement à leur potentiel, n'apparaît souvent que plus tard, lorsque les forces ne permettent plus de compenser des déficits).
 - Ne montrent **pas les mêmes corrélats cognitifs** que les TDAH non-doués (meilleures capacités attentionnelles et exécutives, meilleure mémoire de travail, etc.).

(p.ex. Amend, 2018 ; Budding & Chidekel, 2013 ; Fugate, 2018 ; Lovecky, 2018 ; Mullet, & Rinn, 2015 ; Rommelse et al., 2016, 2017 ; Silverman, 2018 ; Thongseiratch & Worachotekamjorn, 2016)

L'ÉLÈVE DOUÉ PRÉSENTE-T-IL DES BESOINS PARTICULIERS À L'ÉCOLE?

Parfois OUI et parfois NON.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf

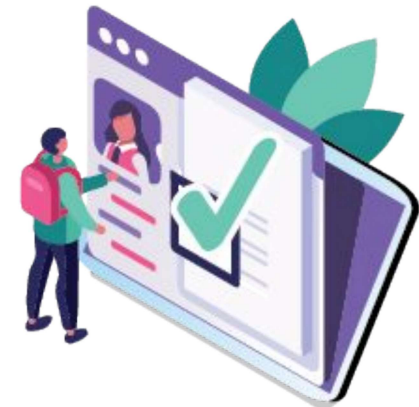
Selon le MÉES (2020), il est primordial de s'attarder au **profil particulier de l'élève** sur lequel on se questionne :

- Les élèves doués présentent des besoins que l'on trouve aussi chez les autres élèves, mais leur intensité et leur expression peuvent différer.
 - La très grande hétérogénéité des élèves doués implique une grande diversité de besoins.
 - Chaque élève doué possède un profil unique de capacités, de besoins et d'intérêts.
 - Ses besoins sont influencés par des facteurs personnels, mais aussi familiaux, sociaux et éducatifs. Les interrelations entre tous ces facteurs sont à considérer lors de la détermination de ses besoins.
- ✓ Dans ce contexte, la **collaboration** entre les différents acteurs impliqués auprès de l'élève prend tout son sens, particulièrement avec ses **parents**, puisque des manifestations attribuées à la douance, parfois en réaction à ce qui est vécu à l'école, peuvent être observées à la maison.

LES PRINCIPAUX **BESOINS** DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf

- ✓ Rapidité
- ✓ Approfondissement
- ✓ Défis
- ✓ Situations complexes et signifiantes
- ✓ Reconnaissance et valorisation
- ✓ Équilibre
- ✓ Accompagnement



L'ANALYSE GLOBALE DE LA SITUATION DE L'ÉLÈVE ET LA DÉTERMINATION DE SES BESOINS

- ✓ Toujours selon le MÉES (2020), il peut être pertinent de recourir, **dans certaines circonstances**, à des **évaluations professionnelles**. Celles-ci ne doivent pas avoir pour visée d'établir un diagnostic ou de placer l'élève dans une catégorie, mais de **préciser ses besoins**.
- ✓ **Plusieurs autres sources d'information** sont nécessaires à la détermination de ces besoins, dont :
 - ☐ ses travaux récents,
 - ☐ l'évolution de ses apprentissages,
 - ☐ les informations recueillies auprès des **parents** et du **personnel de l'école qui gravite autour de lui**, au sujet notamment de son développement socio-affectif.
- ✓ Ces différents éléments permettent de cibler les facteurs qui ont une influence sur ses apprentissages [**incluant personnels, sociaux et émotionnels**] et sur sa motivation scolaire.
- ✓ La **participation de l'élève** vise à mieux établir ses besoins et les actions à privilégier en lui donnant l'occasion d'exprimer ce qui le préoccupe et ce qui est en mesure de l'aider.

ÉTABLIR CE QUI PEUT ÊTRE ENVISAGÉ POUR ELLE/LUI À L'ÉCOLE EN ÉTABLISSANT UN **PLAN D'ACTION GLOBAL**.

- ✓ Il importe d'avoir une **vision d'ensemble** pour développer une stratégie d'intervention globale tenant compte de toutes ses dimensions.
- ✓ Le MÉES (2020) spécifie que, d'une classe ou d'une école à l'autre, les interventions privilégiées diffèrent pour être pertinentes en fonction des **particularités du milieu**.
- ✓ La **flexibilité pédagogique** est privilégiée.
 - Les écoles et les intervenants disposent d'une très grande souplesse pour mettre en œuvre les actions les plus pertinentes visant à soutenir l'ensemble de leurs élèves, dont les élèves doués.
- ✓ La démarche du **plan d'intervention** n'est pas d'emblée et systématiquement la voie envisagée pour les élèves doués.

Elle le sera toutefois **dans certaines situations** :

- Difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (**double exceptionnalité**)
- Besoin d'interventions qui ont des répercussions sur leur cheminement scolaire (p.ex. accélération, outils technologiques).

PISTES D'ACTION POUR SOUTENIR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES DOUÉS SELON LE MÉES (2020)

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf

- ✓ Différenciation pédagogique dans le cadre du PFEQ
- ✓ Enrichissement
- ✓ Diversification des regroupements d'élèves
- ✓ Démarche du plan d'intervention
- ✓ Tutorat
- ✓ Mentorat
- ✓ Accélération scolaire
- ✓ Profils, concentrations, sports-études, arts-études
- ✓ Activités parascolaires
- ✓ Projet éducatif personnel (PEP)

L'ÉLÈVE DOUBLE EXCEPTIONNEL (2E) PRÉSENTE-T-IL DES BESOINS PARTICULIERS À L'ÉCOLE?

« Les élèves doublement exceptionnels, à l'instar des autres types de clientèle ayant des besoins particuliers, peuvent nécessiter la mise en place d'interventions universelles ou d'interventions plus ciblées, spécialisées ou intensives, afin de leur permettre de développer leur plein potentiel, de se réaliser sur le plan personnel et d'apporter leur contribution à la société. »

Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F., Baudry, C., Brault-Labbé, A., Touzin, C. Grenier, J., Mercier, P., & Silly, D. (2022). **Répondre aux besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels à l'école.** 28 pages.

https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_reponses





CENTRE INTÉGRÉ DE DÉVELOPPEMENT DE LA DOUANCE ET DU TALENT

MERCI de votre participation
à cette 5e édition des conférences
scientifiques du CIDDT

**Et surtout, au plaisir de vous revoir l'an
prochain !**

Nous vous donnons rendez-vous pour la **6ième**
édition de nos conférences :

les **7, 8** et **9 mai 2026**



Surveillez le **www.ciddt.ca** pour plus d'information à venir

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Ackerman**, P. L. (2019). Expertise Individual differences, human abilities, and nonability trait. Dans Pfeiffer, S. I. (dir), Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices, Second Edition (pp. 259-272). Springer.
- **Amend**, E. R. (2018). Finding hidden potentiel : Toward best practices in identifying gifted students wi-th disabilities. In S. B. Kaufman (Ed.), Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties (pp. 66-82). New York, NY, US: Oxford University Press.
- **Assouline**, S., Foley Nicpon, M., Colangelo, N., & O'Brien, M. (2008). The Paradox of Twice-Exceptionality Packet of Information for Professionals – 2nd Edition (PIP-2). Belin and Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. Extrait (vérifié) le 15 mars 2020 de <https://belinblank.education.uiowa.edu/research/docs/pip2.pdf>
- **Baldwin**, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice exceptional learners: The journey towards a shared vision. Gifted Child Today, 38(4), 206-214.
- **Barnard-Brak**, L., Johnsen, S. K., Hannig, A. P., & Wei, T. (2015). The incidence of potentially gifted students within a special education population. Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 37, 74-83.
- **Baum, S. M., Schader, R. M., & Owen, S. V. (2017). To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more (third edition). Texas: Prufrock Press Inc.**
- **Beckmann**, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. Frontiers in Psychology, 9:504, doi: 10.3389/fpsyg.2018.00504.
- **Bishop**, J. C., & Rinn, A. R. (2020) The potential of misdiagnosis of high IQ youth by practicing mental health professionals: A mixed methods study, High Ability Studies, 31:2, 213-243, DOI: 10.1080/13598139.2019.1661223
- **Bouchard**, T. J. (2013). "The Wilson Effect: The Increase in Heritability of IQ With Age". Twin Research and Human Genetics. 16 (05): 923–930.
- **Brown**, M., Peterson. E. R., & Rawlinson, C. (2020) Research With Gifted Adults: What International Experts Think Needs to Happen to Move the Field Forward, Roeper Review, 42:2, 95-108.

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Callahan**, C. M., & Hébert, T. P. (2018) Gifted males and females, The same but different. In Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). Fundamentals of gifted education considering multiple perspective (pp. 351-360). New York, NY: Routledge.
- **Callahan**, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.) (2018). Fundamentals of gifted education considering multiple perspective. Routledge.
- **Cao**, T. H., Jung, J. Y., & Lee, J. (2017). Assessment in gifted education: A review of the literature from 2005 to 2016. Journal of Advanced Academics, 28, 163–203.
- **Carman**, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. Journal of Advanced Academics, 24(1), 52 70.
- **Courtinat-Camps**, A., Massé, L., de Léonardis, M. & Capdevielle-Mougribas, V. (2017) The Heterogeneity of Self-Portraits of Gifted Students in France, Roeper Review, 39:1, 24-36, doi:10.1080/02783193.2016.1247396
- **Cross**, T. L., & Cross, J. R. (2021). Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions (Second Edition). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **Csikszentmihalyi**, M., Montijo, M., & Mouton, A. R. (2018). Flow theory: optimizing elite performance in the creative realm. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds). APA Handbook of Giftedness and Talent. (pp. 215-229) Washington, DC : American Psychological Association.
- **Dai**, D. Y. (2018a). A history of giftedness: A century of quest for identity. Dans Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E. et Foley-Nicpon, M. (dir.), APA handbooks in psychology®. APA handbook of giftedness and talent (p. 3-23). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- **Dai**, D. Y. (2020). Assessing and accessing high human potentiel: A brief history of giftedness and what it means to school psychologist. Psychology in the Schools, 57, 1514-1527.
- **Erath**, S. A., Tu, K. M., Buckhalt, J. A., & El-Sheikh, M. (2015). Associations between children's intelligence and academic achievement: The role of sleep. Journal of Sleep Research, 24(5), 510-513.
- **Erikson**, E. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: W.W. Norton.
- **Flensborg-Madsen**, T., & Mortensen, E. L. (2018). Developmental milestones during the first three years as precursors of adult intelligence. Developmental Psychology, 54(8), 1434–1444.
<https://doi.org/10.1037/dev0000545>

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Foley-Nicpon**, M., & Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. In Pfeiffer, S. I. (2018) Editor. Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (second edition), pp 349-362. Springer.
- **Fugate**, C. M. (2018). Attention divergent hyperactive giftedness: Taking the deficiency and disorder out of the gifted/ADHD label. In S. B. Kaufman (Ed.), Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties (pp. 191-200). New York, NY, US: Oxford University Press.
- **Gagné**, F. (2018). The DMGT/IMTD: Building talented outputs out of gifted inputs. In Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). Fundamentals of gifted education considering multiple perspective (pp. 55-70). New York, NY: Routledge.
- **Gere**, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. American Journal of Occupational Therapy, 64, 288–295.
- **Gilman**, B. J., & Peters, D. (2018) Finding and serving twice exceptionals students: Using triaged comprehensive assessment and protections of the law. In S. B. Kaufman (Ed.), Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties (pp. 19-47). New York, NY, US: Oxford University Press.
- **Goldman**, C. (2011). Approche du féminin Lorsque l'enfant surdoué est une fille. Spécificités du féminin à la lueur du bilan psychologique. L'évolution psychiatrique, 76, 43–53.
- **Goriounova**, N. A., & Mansvelder, H. D. (2019). Genes, Cells and Brain Areas of Intelligence. Front Hum Neurosci. 13: 44. Published online 2019 Feb 15. doi: 10.3389/fnhum.2019.00044.
- **Gross**, M. U. M. (1998). The "me" behind the mask: Intellectually gifted students.
- **Haier**, R. J., Siegel, B. V., Nuechterlein, K. H., Hazlett, E., Wu, J. C., Paek, J., Browning, H. L., & Buchsbaum, M. S. (1988). Cortical glucose metabolic rate correlates of abstract reasoning and attention studied with positron emission tomography. Intelligence, 12(2), 199–217.
- **Hertberg-Davis**, H. L., Callahan, C. M. (2018). Working with parents of gifted students. In Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. Fundamentals of gifted education considering multiple perspective (pp. 443-446). New York, NY: Routledge.

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Hernández Finch**, M. E., Speirs Neumeister, K. L., Burney, V. H., & Cook, A. L. (2014). The Relationship of Cognitive and Executive Functioning With Achievement in Gifted Kindergarten Children. *Gifted Child Quarterly*, 58, 167 –182.
- **Jung**, J. Y. (2012). Giftedness as a Developmental Construct That Leads to Eminence as Adults: Ideas and Implications From an Occupational/Career Decision-Making Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 56, 4, 189-193. doi.org/10.1177/0016986212456072.
- **Jung**, R. E., et Haier, R. J. (2007). The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence. *Behavioral and brain sciences*, 30, 135-187.
- **Kaufman, S. B. (Ed.). (2018) Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties. Oxford University Press.**
- **Kuhn**, T. S. (1973) La révolution copernicienne. Paris : Fayard.
- **Kohan-Mass**, K. (2016) Understanding Gender Differences in Thinking Styles of Gifted Children, *Roeper Review*, 38:3, 185-198.
- **Krisch**, J. A. (8 octobre 2018). Gifted And Talented Students: Map Shows Bizarre State-to-State Distribution. *Fatherly*. Publié en ligne. Extrait le 2 novembre 2019 de <https://www.fatherly.com/health-science/gifted-and-talented-students-by-state/>.
- **Léautaud**, P. (publié en ligne le 17 mars 2010). Une question d'hérédité : le QI de ses parents, cerveau et cognition. Association Française pour l'Information Scientifique. [Une question d'hérédité : le QI de ses parents, cerveau et cognition.](#)
- **Li**, Z., Gan, J. Q, & Wang, H. (2017) Neurocognitive mechanisms of mathematical giftedness: A literature review. *Applied Neuropsychology: Child*, 6, 79-94.
- **Lind**, S. (2005, November). Fostering adult giftedness : acknowledging and addressing affective needs of gifted adults. *Gifted. Informit*. doi/10.3316/aeipt.146197.
- **Liu**, W. M., & Waller, L. (2018). Identifying and educating underrepresented gifted students. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 417-431) Washington, DC : American Psychological Association.
- **Liratni**, M. & Pry, R. (2012). Profil psychométrique de 60 enfants à haut potentiel. *Pratiques psychologiques*, 18, 63-74.

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Massé, L., Mercier, P., Charest-Girard, C., Baudry, C., Brault-Labbé, A., & Nadeau, M-F. (2022).** L'évaluation de la double exceptionnalité. 31 pages.
- **Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F., Baudry, C., Brault-Labbé, A., Touzin, C. Grenier, J., Mercier, P., & Silly, D. (2022).** Répondre aux besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels à l'école. 28 pages.
- **Massé, L., Mercier, P., Charest-Girard, C., Baudry, C., Brault-Labbé, A., & Nadeau, M-F. (2022).** Le dépistage des élèves doublement exceptionnels. 6 pages.
- **Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2018).** Parents and the development of gifted students. In Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.) Fundamentals of gifted education considering multiple perspective (pp. 447-466). New York, NY: Routledge.
- **Melnick, M. D., Harrison, B.R., Park, S., Bennetto, L., & Tadin, D. (2013).** A strong interactive link between sensory discriminations and intelligence. Curr Biol., 23(11), 1013-1017.
- **Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (2020).** Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués, 2020, 32 pages.
- **Missett, T. C. (2018).** Twice-Exceptional students: Gifted students with disabilities impacting learning. In Callahan, C. M., & Hertberg-Davis, H. L. (Eds.). Fundamentals of gifted education considering multiple perspective (pp. 361-371). New York, NY: Routledge.
- **NAGC - National Association for Gifted Children (2018).** Use of the WISC-V for gifted and twice exceptional identification.
www.nagc.org/sites/default/files/Misc_PDFs/WISC-V%20Position%20Statement%20Aug2018.pdf
- **Neihart, M., & Yeo, L. S. (2018).** Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds). APA Handbook of Giftedness and Talent. (pp. 497-510) Washington, DC : American Psychological Association.
- **Neubauer, A., C., & Fink, A. (2009).** Intelligence and neural efficiency. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 33(7), 1004-1023.
- **Nussbaumer, D., Grabner, R. H., & Sterna, E. (2015).** Neural efficiency in working memory tasks: The impact of task demand. Intelligence, 50, 196-208.
- **Pereira Da Costa, M. (2019).** Théories de l'intelligence - concepts et évaluations du haut potentiel. Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence 67 (2019) 152–157

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Peterson, J. S., & Moon, S. M. (2008)** Counselling the Gifted. In Pfeiffer, S. I. (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children : Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices* (pp. 223-245). Springer.
- **Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & Vannatter, A. (2012).** Marital and Life Satisfaction Among Gifted Adults. *Roeper Review*, 34:1, 46-52.
- **Pfeiffer, S. I. (2015).** **Essentials of gifted assessment.** Hoboken, NJ: Wiley.
- **Pfeiffer, S.I., Shaunessy-Dedrick, E. & M. Foley-Nicpon, M. (2018) (Eds.),** **APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent.** Washington, DC, US: American Psychological Association.
- **Pfeiffer, I.S. (2018) (Ed.)** **Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (second edition).** Springer.
- **Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2019).** Psychotherapy Lessons that Inform Career Counselling. Dans G. Maree (ed.), *Handbook of Innovative Career Counselling*, Springer Nature Switzerland https://doi.org/10.1007/978-3-030-22799-9_34
- **Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2018).** **Counseling the Gifted: Current Status and Future Prospects.** Dans S. I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (second edition) (pp. 299-314). Springer.
- **Pótári, A., Ujma, P. P., Konrad, B. N., Genzel, L., Simor, P., Körmendi, J., . . . Bódizs, R. (2017).** Age-related changes in sleep EEG are attenuated in highly intelligent individuals. *NeuroImage*, 146, 554-560.
- **Reynolds, C. M., Short, M. A., & Gradisar, M. (2018).** Sleep spindles and cognitive performance across adolescence: A meta-analytic review. *Journal of Adolescence*, 66, 55-70.
- **Rice, K. G., & Ray, M. E. (2018).** Perfectionism and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 645-658) Washington, DC: American Psychological Association.
- **Rice, K. G., & Taber, Z. R. (2018).** Perfectionism. In Pfeiffer, S.I. *Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices* (pp. 227-254). New-York, NY: Springer.
- **Rinn, A. N. (2020).** **Social, Emotional, and Psychosocial Development of gifted and talented individuals.** Prufrock Academic Press.
- **Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018).** The social and emotional world of the gifted. In Pfeiffer, S.I. *Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices* (pp. 49-63). New-York, NY: Springer.

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Rinn**, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults. A systematic review and analysis of the literature. *The Gifted Child Quarterly*, 59, 213–235. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986215600795>.
- **Robinson**, A. (2018). An eventful modern history of gifted education. Dans Callahan, C. M., et Hertberg-Davis, H. L. (dir.), *Fundamentals of gifted education considering multiple perspective* (2e édition, p. 22-31). New York, NY: Routledge.
- **Ronksley-Pavia**, M. (2020). Twice-Exceptionality in Australia: Prevalence Estimates » (DOI: 10.21505/ajge.2020.0013).
- **Rommelse**, N., Antshel, K., Smeets, S., Greven, C., Hoogeveen, L., Faraone, S. V., & Hartman, C. A. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364.
- **Rommelse**, N., van der Kruijs, M., Damhuis, J., Hoek, I., Smeets, S., Antshel, K. M., . . . Faraone, S. V. (2016). An evidenced-based perspective on the validity of attention-deficit/hyperactivity disorder in the context of high intelligence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 71, 21-47.
- **Schultz**, D. H., & Cole, M. W. (2016). Higher Intelligence Is Associated with Less Task-Related Brain Network Reconfiguration, *Journal of Neuroscience*, 17, 8551-8561.
- **Shaw**, P., Greenstein, D., Lerch, J. et al. Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature* 440, 676–679 (2006). <https://doi.org/10.1038/nature04513>
- **Shore**, B. M., & Gube, M. (2018). A historical overview of instructional theory and practice in the United-States and Canada: The double slinky phenomena in gifted and general education. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 39-54) Washington, DC : American Psychological Association.
- **Silverman**, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1-13.
- **Silverman**, L. K. (2018). Assessment of giftedness. In I. S. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (second edition) (pp. 183-207). Springer.
- **Silverman**, L. K. (2013). Asynchronous development: theoretical bases and current applications. In C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S., Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (pp. 18-47). Unionville, NY : Royal Fireworks Press.

PRINCIPALES RÉFÉRENCES [diapo 1 de 8]

- **Sniekers**, S., Stringer, S., Watanabe, K. et al. (2017) Genome-wide association meta-analysis of 78,308 individuals identifies new loci and genes influencing human intelligence. *Nat Genet* 49, 1107–1112
- **Subotnik**, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick and M. Foley-Nicpon (Eds). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 231-245) Washington, DC: American Psychological Association.
- **Sternberg**, R. J., & Kaufman, S. B. (2018). Theories and conception of giftedness. In S. I. Pfeiffer (Ed.) *Handbook of giftedness in children (second edition): Psychoeducational theory, research and best practice* (pp. 29-47). Springer.
- **Troche**, S., J., et Rammsayer, T. H. (2009). Temporal and non-temporal sensory discrimination and their prediction of capacity- and speed- related aspects of psychometric intelligence. *Personality and individual differences*, 47, 52-57.
- **Vaivre-Douret**, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 14 pages doi:10.1155/2011/420297.
- **VanTassel-Baska**, J., & Hubbard, G. F. (2016). Classroom-Based Strategies for Advanced Learners in Rural Setting. *Journal of Advanced Academics*, 27, 285 –310.
- **Vion-Dury**, J., Mougin, G., & Chamouilli, D. (2022). Le Haut Potentiel Intellectuel chez l’adulte : état des lieux en psychologie et problèmes épistémologiques associés. *Psychopathologie Clinique*, 20(3), 85-114.
- **Wertz**, J., Moffitt, T. E., Agnew Blais, J., Arseneault, L., Belsky, D. W., Corcoran, D. L., ... & Sugden, K. (2019). Using DNA from mothers and children to study parental investment in children’s educational attainment. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13329>
- **Wiley**, H. E. & Hébert, T. (2014). Social and emotional traits of gifted youth. In J. A. Pluckers, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education (2nd ed.)* (pp 593-608. Waco, TX : Prufrock.
- **Worrell**, F. C., & Dixon, D. D. (2018). Recruiting and retaining underrepresented gifted students. In Pfeiffer, S.I. *Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices, second edition* (pp. 209-226). New-York, NY: Springer.