




Évaluation de l'atelier JPM-204


34e congrès de l'Association Québécoise
des Psychologues Scolaires

<https://forms.gle/PeBrvaxMTbLCPo319>





34^e congrès de l'AQPS
Atelier de 3 heures
Jeudi 19 octobre 2023



Association
Québécoise des
Psychologues
Scolaires

**UN DOCUMENT – GUIDE POUR
MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS
SOCIOAFFECTIFS DES ÉLÈVES DOUÉS ET
FAVORISER LEUR RÉUSSITE ÉDUCATIVE**

CIDDT.CA
CENTRE INTÉGRÉ
DE DÉVELOPPEMENT
DE LA DOUANCE
ET DU TALENT

- Dre **Marianne Bélanger**, Psy.D./Ph.D.,
psychologue / neuropsychologue.
- **Marie-Josée Viens**, M.Ps.,
psychologue.

1

1

😊 AVERTISSEMENT 😊

LE PRÉSENT DOCUMENT N'A **PAS** ÉTÉ CONÇU POUR SERVIR **UNIQUEMENT**
DE **DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT** POUR NOTRE ATELIER.

IL A ÉTÉ CONÇU COMME UN **GUIDE** (AUTOPORTANT), UNE **RÉFÉRENCE À CONSERVER** POUR, AU
MOMENT OPPORTUN, SOUTENIR VOS RÉFLEXIONS ET POSSIBLEMENT GUIDER CERTAINES PRATIQUES.

AUTREMENT DIT, NOUS VOUS ASSURONS QUE L'ATELIER QUI VOUS SERA OFFERT
NE SERA **PAS** UNE LECTURE DE CE VASTE ET GÉNÉREUX DOCUMENT.

EN SURVOLANT SON CONTENU AVEC VOUS, VOS FORMATRICES CIBLERONT PLUTÔT LES **ÉLÉMENTS-
CLÉS** QUI INTÉRESSENT PLUS PARTICULIÈREMENT LES PARTICIPANTS DE VOTRE ATELIER.

ET CE, POUR ALLER PLUS EN PROFONDEUR AVEC VOUS ET PERMETTRE
L'AMORCE DE RÉFLEXIONS SUR UN ARRIMAGE CONCRET
DE CES ÉLÉMENTS-CLÉS **À VOTRE PRATIQUE ACTUELLE.**

2

2

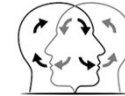
INTRODUCTION



3

3

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)



4

AUJOURD'HUI, ON RETROUVE 2 GRANDES FAÇONS DE CONCEVOIR LA DOUANCE INTELLECTUELLE		
	APPROCHE COGNITIVE ou USUELLE / TRADITIONNELLE	APPROCHE CLINIQUE ou NOUVELLE / MODERNE
Origine	Début du concept, ancré dans le développement des 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 certaines 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 standard d'un test d'intelligence normalisé.	Comportements doués / manifestations de la douance (très diversifiés et variables, notamment selon le contexte et le moment de la vie).
Méthodes d'évaluation	Traditionnelles : multiples sources (la psychométrie y est centrale), score global de QI mesuré 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% etc.	3 à 5% de la population. Parfois jusqu'à 10% (Gagné) ou 15% (Renzulli).
	HQI (haut quotient intellectuel)	HPI (haut potentiel intellectuel)
Différentes sans être en opposition (illustrent l'évolution du concept), les 2 conceptions satisfont entièrement aux principes scientifiques reconnus (comme les méthodes d'évaluation qui en découlent).		

5


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) :

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.]



6

LA DÉFINITION DE LA DOUANCE SELON LE MÉES (2020) [1 DE 3]

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.



7

LA DÉFINITION DE LA DOUANCE SELON LE MÉES (2020) [2 DE 3]

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.



8

LA DÉFINITION DE LA DOUANCE SELON LE MÉES (2020) [3 DE 3]

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)



9

L'élève doué est-il plus à risque de vivre des **problématiques sociales ou émotionnelles**?



L'élève doué présente-t-il des **besoins sociaux ou émotionnels particuliers**?



10

10

L'ÉLÈVE DOUÉ EST-IL PLUS À RISQUE DE VIVRE DES PROBLÉMATIQUES SOCIALES OU ÉMOTIONNELLES?

Théoriquement : NON lorsqu'il est question d'un élève **HPI / doué 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)



11

L'ÉLÈVE DOUÉ EST-IL PLUS À RISQUE DE VIVRE DES PROBLÉMATIQUES 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 post-secondaire, 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.**



12

L'ÉLÈVE DOUÉ EST-IL PLUS À RISQUE DE VIVRE DES PROBLÉMATIQUES SOCIALES OU ÉMOTIONNELLES?

Théoriquement : OUI, pour l'élève qui présente :

- Un **très haut potentiel intellectuel (THPI)**. <https://ciddt.ca/hpi-ou-thpi-quest-ce-que-le-tres-haut-potentiel-intellectuel-thpi/>
- 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 difficultés socio-émotionnelles 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).

Développement asynchrone = caractérisé par des décalages ou asynchronies :

1. Entre les différentes sphères de développement (cognitif, affectif, moteur, etc.)
2. Entre les besoins de l'élève et la capacité de son environnement à y répondre.



13

L'ÉLÈVE DOUÉ PRÉSENTE-T-IL DES BESOINS SOCIAUX OU ÉMOTIONNELS PARTICULIERS?

Parfois OUI et parfois NON.

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.



14

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.



15

ÉTABLIR CE QUI PEUT ÊTRE ENVISAGÉ POUR 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)
 - Ont besoin d'interventions qui ont des répercussions sur leur cheminement scolaire (p.ex. accélération, outils technologiques).



16

OBJECTIFS DE L'ATELIER

- 1 -

CONNAÎTRE LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES DOUÉS.

- 2 -

POUVOIR MIEUX ANALYSER LA SITUATION GLOBALE D'UN ÉLÈVE DOUÉ ET DÉTERMINER SES BESOINS SOCIO-ÉMOTIONNELS.

- 3 -

CONNAÎTRE LES ACTIONS POSSIBLES POUR Y RÉPONDRE.

17

17

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

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



18

18

LES PRINCIPALES ACTIONS POSSIBLES QUI SONT RECOMMANDÉES PAR LE MÉES (2020) POUR Y RÉPONDRE

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



19

19

LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

1. Reconnaissance et valorisation;
2. Équilibre;
3. Développer des stratégies cognitives et métacognitives;
4. Apprendre à se connaître;
5. Être soutenu dans ses apprentissages sociaux et émotionnels;

+

Accompagnement
en ce sens



20

LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

1. **Reconnaissance et valorisation**, c'est-à-dire, comme les autres élèves :

- ✓ Évoluer dans un environnement scolaire bienveillant et inclusif qui reconnaît les forces et accepte les différences ... de tous.
- ✓ Être reconnu dans son unicité.
- ✓ Se sentir valorisé au sein du groupe.

Et ce, en considérant notamment que
« La très grande hétérogénéité des élèves doués implique une grande diversité de besoins. » (p. 14)



21

DES ACTIONS POSSIBLES POUR Y RÉPONDRE SELON LE MÉES (2020)

1. **Reconnaissance et valorisation** :

Pour répondre à ce besoin, le MÉES (2020, p.10) souligne que les adultes qui l'entourent à l'école devraient notamment :

- Lui laisser une place pour partager ses connaissances, faire des choix ou exercer ses habiletés et ses talents particuliers.
- Reconnaître ses forces et ses réalisations.
- Valoriser ses efforts.
- Lui offrir des opportunités pour apprendre à s'adapter à un groupe et à une diversité d'enfants (et d'adultes), et ce, pour qu'il puisse notamment :
 - Prendre conscience que les élèves, quels qu'ils soient, sont unis par beaucoup plus de ressemblances que séparés par des différences, mieux comprendre le fonctionnement de la majorité de ses pairs, pouvoir mieux s'adapter à la société et ainsi favoriser son plein potentiel, etc.
 - Apprendre à travailler avec les autres, leur laisser de la place, accepter leurs différences, reconnaître leurs forces et valoriser leurs réalisations.



22

PERMETTRE À L'ÉLÈVE DOUÉ D'ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ENCORE PLUS BIENVEILLANT

Qu'est-ce que la bienveillance du point de vue de l'enseignant?

Des chercheurs canadiens (Binfet & Passmore, 2017) ont **posé la question à 257 enseignants** des écoles publiques de la Colombie-Britannique. Leur échantillon était réparti ainsi :

- 30,9% : Maternelle à 3^e année.
- 31,4% : 4^e année à Secondaire 1.
- 37,7% : Secondaire 2 à 5.
- 69,7% de Femmes.
- Âgé entre 24 et 70 ans [Moyenne : 45 ans].
- Entre 1 et 44 années d'expérience [Moyenne : 17 ans].



Ils leur ont demandé de **répondre à un questionnaire** (dont l'intégralité est disponible à la fin de leur article), incluant plusieurs questions ouvertes :

- *Qu'est-ce que ça veut dire d'être bienveillant? (Définissez la bienveillance)*
- *Lorsqu'il y a de la bienveillance à votre école, où apparaît-elle?*



23

RÉSULTAT DE L'ENQUÊTE DE BINFET & PASSMORE (2017)

QU'EST-CE QUE ÇA VEUT DIRE D'ÊTRE BIENVEILLANT?

5 thèmes expliquaient 77% de réponses des enseignants :

Thèmes	Définition / Exemples
1. Attentionné (25%)	Prendre soin des gens autour de moi, être soucieux des autres, vouloir de bonnes choses pour eux. Partager des ressources ou du matériel.
2. Prend la perspective de l'autre / démontre de l'empathie (15%)	Agir avec ouverture et acceptation en s'efforçant de comprendre les sentiments et les états émotionnels des autres. Traiter les autres comme l'on voudrait être traité nous-même.
3. Respectueux (15%)	Faire preuve de respect envers soi-même et envers les autres par des actions qui révèlent l'acceptation et la défense (promotion, soutien) des différences individuelles, l'équité (de manière juste et impartiale), la politesse et les bonnes manières.
4. Aidant (11%)	Faire choses pour quelqu'un d'autre sans se préoccuper de la façon dont cela nous profite, sans attente, sans explication.
5. Encourageant (11%)	Défendre / promouvoir les intérêts des autres, les soutenir et être concerné par leur vie. Agir (gestes, actions, paroles) pour améliorer les choses / la vie, rendre les autres heureux.

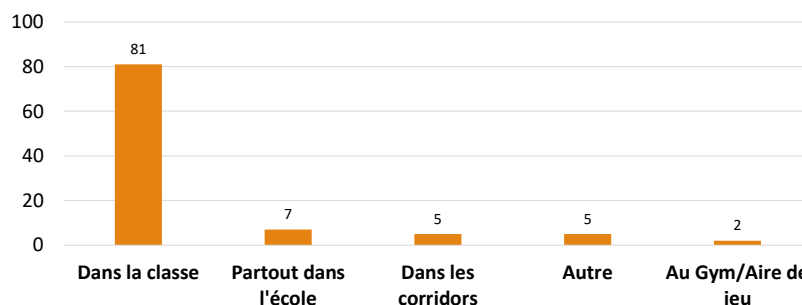


24

RÉSULTAT DE L'ENQUÊTE DE BINFET & PASSMORE (2017)

LORSQU'IL Y A DE LA BIENVEILLANCE À VOTRE ÉCOLE, OÙ APPARAÎT-ELLE?

Pourcentage (%) des réponses des enseignants :



Binfet et ses collaborateurs ont développé un questionnaire pour mesurer la perception des élèves en lien avec la bienveillance de leur milieu scolaire :

- Binfet, J. T., Gadermann, A., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Measuring kindness at school: Psychometric properties of a School Kindness Scale for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 53, 111-126.



25

PERMETTRE À L'ÉLÈVE DOUÉ D'ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ENCORE PLUS BIENVEILLANT

Plusieurs experts confirment qu'au travers ses nombreuses et fréquentes interactions avec les élèves, **l'enseignant(e) joue ici un rôle central** :

1) Pour tous les élèves, incluant l'élève doué :

- Au travers la mission de l'école, il ou elle **contribue aux apprentissages émotionnels et sociaux** des élèves, incluant la bienveillance.
- Au travers ses actions, ses attentes et la qualité de sa relation avec l'élève, il ou elle **sert de modèle aux comportements prosociaux**, en particulier la bienveillance.
- Il ou elle **assure le cadre et la sécurité personnelle** qui sont nécessaires au développement émotionnel et social de l'élève dans un climat bienveillant.
- Dans ses interactions avec l'ensemble de l'équipe-école, il ou elle contribue à installer un **climat de bienveillance à l'échelle de l'école**.

(voir p.ex. Binfet & Passmore, 2017 ; Hamre & Pianta, 2006 ; Jennings, & Greenberg, 2009 ; McGrath, & Van Bergen, 2015)



26

PERMETTRE À L'ÉLÈVE DOUÉ D'ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ENCORE PLUS BIENVEILLANT

L'enseignant(e) joue aussi un rôle central **2)** pour l'élève doué, + spécifiquement:

- En développant ses **compétences** et ses **connaissances** dans le domaine de l'identification et de l'éducation des élèves doués.
- En prenant conscience de ses **croyances** (cognitif) et **attitudes** (affectif) au sujet de l'intelligence, de la douance et de l'élève doué rencontré.
 - On retrouve des variations extrêmes entre les attitudes auto-rapportées par les enseignants à l'endroit des élèves plus brillants ou identifiés doués (p.ex. McCoach & Siegle, 2007 ; Robinson & Bryant, 2021).
 - Certains exprimant une ouverture, voire une préférence pour travailler avec eux. D'autres leur étant plus ou moins explicitement hostiles.
- En allant chercher le **soutien des services éducatifs complémentaires** lorsqu'il ou elle fait face à un obstacle avec l'élève doué (p.ex. sous-performance, perfectionnisme malsain, mésadaptation sociale).

(Voir aussi p.ex. Hunsaker, Nielsen, & Bartlett, 2010 ; Missett et al., 2014 ; Rogers, 2007 ; Siegle & Powell, 2004)



27

PERMETTRE À L'ÉLÈVE DOUÉ D'ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ENCORE PLUS BIENVEILLANT

L'enseignant(e) joue aussi un rôle central **2)** pour l'élève doué, + spécifiquement:

- En cherchant activement à **comprendre l'unicité de l'élève doué** qu'il ou elle rencontre, et ce, dans toute sa complexité et tout ses paradoxes, incluant dans ses interactions avec ses **parents**.
- En utilisant des **stratégies éducatives** qui permettent de favoriser le développement cognitif, social et émotionnel de l'élève doué, stratégies que VanTassel-Baska et Brown (2021, voir aussi Little, 2018) regroupent ainsi:

Mesures d' accélération (saut de classe, pré-évaluation + condensation, etc.).	Enseignement explicite de modèles de pensées (p.ex. créative, critique, résolution de problèmes).
Modèle de questionnement de + haut niveau (p.ex. taxonomie Bloom).	Enseignement explicite de la métacognition .
Regroupement : flexible / par habiletés, des élèves doués entre eux (à certains moments, objectifs précis).	Favoriser délibérément le développement affectif : bibliothérapie, journalisme, discussion de groupe, apprentissage par intérêts, par projet.

(Voir aussi p.ex. Hunsaker, Nielsen, & Bartlett, 2010 ; Missett et al., 2014 ; Rogers, 2007 ; Siegle & Powell, 2004)



28

PERMETTRE À L'ÉLÈVE DOUÉ D'ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ENCORE PLUS INCLUSIF

La douance existe aussi dans les populations issues :

- ✓ Des milieux **ruraux**,
- ✓ Des milieux **socioéconomiquement défavorisés**,
- ✓ Des **minorités culturelles et ethniques**,
- ✓ De **l'immigration**,
- ✓ De la **communauté LGBTQ+**.

- Moins souvent identifiés doués.
- Sous-représentés dans les programmes scolaires de douance aux É.-U.
- La pauvreté, les inégalités sociales et économiques ainsi que le racisme affectent aussi les individus doués, et ce, d'une manière souvent différente.
- Défis uniques associés au développement de la douance en milieu rural.
- Les méthodes de dépistage, d'identification, d'évaluation, de sélection, de soutien et d'éducation doivent être adaptées pour ces populations.

(Pour approfondir, voir p.ex. Chae & Molina, 2021 ; Hodges et al., 2018 ; Liu & Waller, 2018 ; VanTassel-Baska & Hubbard, 2016 ; Worrell & Dixon, 2018)



29

PERMETTRE À L'ÉLÈVE DOUÉ D'ÉVOLUER DANS UN ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ENCORE PLUS INCLUSIF

Des **besoins différents** entre les **garçons** doués et les **filles** douées.

Garçons	Filles
<ul style="list-style-type: none"> • Plus souvent identifiés comme <i>doués intellectuellement</i> que les filles. • Si souffrance, elle est plus visible : <ul style="list-style-type: none"> • + Problèmes extériorisés. • + d'agitation. • + de trouble du comportement. • + opposants. • + de crises de colère, + agressifs. • + d'échecs scolaires. • Consultent + souvent et + tôt : <ul style="list-style-type: none"> • Âge préscolaire ou primaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maximiseraient moins leur potentiel à l'âge adulte (p.ex. travail-famille) • Symptomatologie moins visible : <ul style="list-style-type: none"> • + Problèmes intériorisés. • Meilleure adaptation sociale. • Moins d'échecs scolaires. • Suradaptation ? • Consultent moins et + tardivement. <ul style="list-style-type: none"> • Seraient pourtant aussi souffrantes. • Souvent juste à l'adolescence. • Pour des troubles plus graves (p.ex. personnalité limite/narcissique, dépression).

(Pour approfondir, voir p.ex. Goldman, 2011 ; Robert et al., 2010 ; Callahan, & Hébert, 2018 ; Hébert, 2021 ; Kerr, 2021 ; Kerr & Gahm, 2018 ; Kohan-Mass, 2016)



30

LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

2. **Équilibre**, c'est-à-dire se développer globalement de manière équilibrée dans toutes ses dimensions, soit sur les plans :
- ✓ **Cognitif [intellectuel]**, c.-à-d. toutes les fonctions mentales reliées à la perception et à la pensée (la raison, la compréhension, la résolution de problème, le langage, la mémoire, le jugement, la concentration, etc.).
 - ✓ **Physique [du corps]** :
 - Aspects sensoriels : traitement sensoriel (toucher, vision, audition, etc.).
 - Aspects moteurs : force, endurance, coordination, dextérité, etc.
 - ✓ **Affectif**, c.-à-d. ce qui relève du fonctionnement émotionnel et intrapersonnel (la régulation des émotions, l'estime de soi, la confiance en soi, les sentiments d'autonomie et de sécurité personnelle, etc.).
 - ✓ **Moral [spirituel, identitaire, existentielle]**, c.-à-d. la qualité de ce qui est unique et propre à la personne, la force qui oriente l'expression des choix, de la volonté et de la motivation, les sources d'autodétermination, etc.
 - ✓ **Social**, c.-à-d. ce qui relève du fonctionnement social et interpersonnel (les habiletés d'interaction, de communication, d'affirmation de soi, de gestion des conflits, d'empathie, etc.).



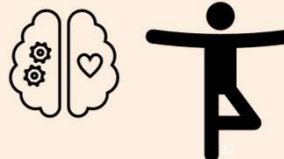
31

DES ACTIONS POSSIBLES POUR Y RÉPONDRE SELON LE MÉES (2020)

2. Équilibre :

Pour répondre à ce besoin, le MÉES (2020, p.10) souligne que les adultes qui l'entourent à l'école devraient notamment :

- Lui offrir des opportunités variées.
- Lui offrir un accompagnement bienveillant.
- Être sensible à la tendance qu'ont plusieurs élèves doués à surinvestir le domaine cognitif au détriment des autres domaines, et ce, pour, au besoin :
 - Aider l'élève à en prendre conscience, à compenser cette tendance et l'accompagner vers les autres domaines.
 - Aider l'élève à développer ses relations interpersonnelles, à aller vers les autres et à travailler en équipe.



32

VIVRE EN ÉQUILIBRE ... AVEC UN DÉVELOPPEMENT ASYNCHRONE ET LES DÉFIS DÉVELOPPEMENTAUX UNIQUES QUI EN DÉCOULENT

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

ASYNCHRONIE INTERNE

[+ COMMUNE / + NORMALE]

Décalage(s) entre les différentes sphères du développement de la personne douée

1) Intelligence > Motricité :

Développement psychomoteur qui se situe le plus souvent dans la moyenne (vers la moyenne élevée) (p.ex. Hernández Finch et al., 2014 ; Lyman et al., 2017). Peut sembler maladroit ou manquer de coordination, avoir de la difficulté avec les tâches d'écriture, être habile dans certaines tâches, mais peu dans d'autres.

2) Intelligence > Affectivité :

Développement affectif qui, le plus souvent, correspond à son âge chronologique (p.ex. Simoes Loureiro et al., 2010). Peut sembler immature et réagir intensément. N'a pas encore la maturité émotionnelle pour négocier avec son immense lucidité et sa perception accrue du monde qui l'entoure.



33

33

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : SCOLAIRE

[+ COMMUNE / + NORMALE]

Décalage(s) entre les besoins de l'enfant doué et la capacité de son environnement **scolaire** à y répondre

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, pratique, etc.
4. Enseignants peu formés pour répondre à leurs besoins particuliers.

→ Siegel (2018) estime que jusqu'à 50% des enfants doués intellectuellement sous-performeraient à un moment ou un autre de leur scolarité, et ce, dans un ratio qu'il estime à 2 garçons pour 1 fille.



(p.ex. Peterson & Moon, 2018 ; Pfeiffer & Prado, 2018 ; Siegel, 2018) ³⁴

34

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : SCOLAIRE

(+ COMMUNE / + NORMALE)

Décalage(s) entre les besoins de l'enfant doué et la capacité de son environnement **scolaire** à y répondre

→ 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.

35

35

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : SOCIALE

(+ COMMUNE / + NORMALE)

Décalage(s) entre les besoins de l'enfant doué et la capacité de son environnement **social** à y répondre

Notamment entre 1) le **développement psychosocial (Erikson)** et 2) le **développement moral (Kohlberg)** de l'enfant doué et celui de ses pairs.

Par exemple, entre 6 et 11 ans :	
Ses pairs	L'enfant doué
<p>Au travers leurs relations avec leur voisinage et l'école en général, se demandent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Suis-je capable ou incapable ?</i> - <i>Suis-je meilleur, aussi bon ou moins bon que les autres ?</i> - <i>Suis-je travaillant, productif ?</i> - <i>Suis-je utile ?</i> <p>Force adaptative : Compétence. Crise identitaire : Travail vs Infériorité. « Je suis ce que je peux apprendre et faire »</p> <p>Besoins : Opportunités pour se comparer, accomplir et réussir des tâches pour gagner la reconnaissance des parents, des profs, des pairs.</p>	<p>Au travers ses relations avec ses pairs et en cherchant des modèles, se demande :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Qui suis-je ?</i> (construction de son identité) - <i>Où vais-je ?</i> (son rôle futur) - <i>Qu'est-ce que je veux ? Et qu'est-ce ce que je vais faire avec ?</i> (but, idéologie, valeur, croyance, sens) <p>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 »</p> <p>Besoins : Opportunités de vivre diverses expériences personnelles (tâche, comportement, rôle). Côtayer des modèles de rôles sociaux (autres que les parents).</p> <p>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.</p>

36

36

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : SOCIALE

(+ COMMUNE / + NORMALE)

Décalage(s) entre les besoins de l'enfant doué et la capacité de son environnement **social** à y répondre

L'asynchronie sociale peut s'exprimer :

1. Dans l'environnement immédiat :
 - Par des besoins différents sur le plan social (p.ex. solitude, exclusivité, profondeur et durabilité en amitié, amour véritable).
 - Par des réactions vives et intensément négatives en lien avec certains enjeux moraux (p.ex. injustice, corruption, méritocratie, totalitarisme, iniquité, racisme) (p.ex. Ambrose, 2021).
 - Elle peut parfois (particulièrement chez les THPI) entraîner du retrait, de l'isolement, des conflits, du rejet, un sentiment d'abandon, de solitude, de différence ou d'être incompris (p.ex. Rinn, 2020).
2. Sur le plan sociétal, lorsque la culture est davantage anti-intellectuelle que pro-intellectuelle, ce qui serait le cas dans plusieurs de nos sociétés nord-américaines (p.ex. Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrel, 2011).



37

37

ADAPTATION ET ASYNCHRONIES SCOLAIRE + SOCIALE

Plusieurs experts concluent maintenant qu'**en dépit de ces asynchronies**, la plupart des **HPI excellent académiquement** et sont **globalement mieux adaptés socialement et psychologiquement** que les non-HPI (p.ex. France et al., 2015 ; Lovecky, 2018 ; Neihart, & See Yeo, 2018 ; Rinn, 2018).

D'autant plus s'ils bénéficient des **facteurs de protection** et de résilience suivants (voir 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)**

qui, en soi, placent l'enfant **à risque de mésadaptation socio-émotionnelle**. Et plus la personne est hautement douée intellectuellement, ou plus l'écart entre ses forces et ses déficits (2e) est grand, plus ce risque est grand (p.ex. Neihart & See Yeo, 2018 ; Silverman, 2021).



38

ASYNCHRONIE ENVIRONNEMENTALE : FAMILIALE

(RARE / ANORMALE)

Décalage(s) entre les besoins de l'enfant doué et la capacité de son environnement **familial** 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 étant le premier facteur de protection des enfants doués, l'asynchronie familiale serait particulièrement dommageable sur leur adaptation et leur bien-être (Rinn, 2018).



CIDDT.CA

→ **Priorité d'intervention**

39

39

VIVRE EN ÉQUILIBRE ... AVEC INTENSITÉ, HYPERSENSIBILITÉ ET HYPEREXCITABILITÉ

Vivre avec une sensibilité accrue à l'environnement 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 (p.ex. Mendaglio, 2007 ; Silverman, 2021),

→ Ce qui amèneraient notamment une plus grande **intensité** (Daniel & Piechowski, 2009) et des **hyperexcitabilités** (Probst & Piechowski, 2012).

- Ce que les données empiriques tendent d'ailleurs de plus en plus à confirmer (pour approfondir voir p.ex. Rinn, & Majority, 2018 ; Rinn 2020 ; Silverman, 2021) bien que certains désaccords perdurent chez les chercheurs sur la nature et la force du lien entre OE [«*Overexcitabilities*»] et douance (Winkler & Voight, 2016).



CIDDT.CA

40

VIVRE EN ÉQUILIBRE ... AVEC INTENSITÉ, HYPERSENSIBILITÉ ET HYPEREXCITABILITÉ

→ Les quelques études disponibles montrent en effet que les enfants HPI et THPI sont souvent **plus sensibles** et **plus réactifs** aux stimuli de leur environnement (p.ex. Gere et al., 2009) :

- HPI et THPI sont plus susceptibles de réagir aux stimuli de leur environnement 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**.



(Pour approfondir, voir p.ex. Rinn, 2020 ; Rinn & Majority, 2018 ; Silverman, 2021)

41

41

L'ACCOMPAGNER VERS SON MEILLEUR ÉQUILIBRE DE VIE

Quelques réflexions et conseils :

- Le + important : l'**ergothérapeute** devrait être ici votre meilleur(e) allié(e).
- Être vigilant à bien comprendre SES besoins et SON unicité avant de chercher à intervenir sur « notre perception » d'équilibre (ou non) entre ses différentes activités de vie et ses différentes dimensions personnelles (la collaboration avec la famille et l'élève lui-même est essentielle).
- Porter attention à nos jugements et nos croyances à l'égard de ce qui « devrait » être un bon équilibre de vie à son âge.
- On ne peut pas traiter séparément les émotions, de l'intelligence, du développement physique et social (voir p.ex. Silverman, 2021). Parler d'équilibre, c'est parler de toutes les dimensions de la personne, dans sa **globalité**.
- Ici, intervenir, c'est offrir à l'enfant (avec ses parents?) une opportunité de réflexion personnelle, en tout respect de ses choix et avec bienveillance.



42

LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

3. Développer des stratégies cognitives et métacognitives, c'est-à-dire :

- ✓ Prendre conscience des stratégies métacognitives et d'autorégulation mobilisées dans la réalisation du travail.
- ✓ Développer des stratégies et des méthodes de travail *efficaces* et *utiles* qui pourront les aider à faire face aux difficultés qui pourraient apparaître.

→ Certains élèves doués performants ne développent pas des méthodes de travail efficaces, ce qui a des conséquences sur leur persévérance et leur sentiment de contrôlabilité face à une difficulté.

→ En développant des méthodes de travail efficaces, l'élève améliore ses sentiments de contrôlabilité et de compétence, tout en s'engageant activement dans les activités proposées.



43

DES ACTIONS POSSIBLES POUR Y RÉPONDRE SELON LE MÉES (2020)

3. Développer des stratégies cognitives et métacognitives :

Pour répondre à ce besoin, le MÉES (2020, p.11) souligne que les adultes qui l'entourent à l'école devraient notamment :

- Dès le début du parcours scolaire, porter une attention particulière au développement de ses méthodes de travail, de ses stratégies métacognitives et d'autorégulation en vue de l'amener à prendre conscience des stratégies mobilisées dans la réalisation du travail.
- L'accompagner dans le développement d'outils, de stratégies et de méthodes qui contribueront à son succès tout au long de son parcours scolaire, mais aussi lors de son insertion socioprofessionnelle et dans sa vie d'adulte.

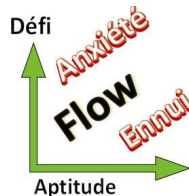


44

DÉVELOPPER DES STRATÉGIES COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES

- ✓ Pour y parvenir, il est **essentiel** de **différencier le rythme et le contenu des apprentissages** pour permettre un niveau de difficulté et de défi suffisamment élevé pour nécessiter la mobilisation de stratégies et méthodes.
- ✓ **2 théories à considérer** pour guider nos pratiques en ce sens :

→ Théorie du **flow motivationnel** (Csikszentmihalyi et al., 2018 ; McCoach & Flake, 2018) :



→ **Zone proximale de développement** (Vygotski, 1980) :

- Un concept qui exprime la différence entre ce que l'enfant apprendra si on le laisse seul pour résoudre le problème (son niveau actuel) et ce qu'il pourrait apprendre s'il est guidé par l'adulte ou s'il collabore avec des pairs plus compétents (son potentiel).



45

DÉVELOPPER DES STRATÉGIES COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES

- ✓ L'importance de bien maîtriser le **concept de métacognition** :

npj
2

D.S. Fleur et al.

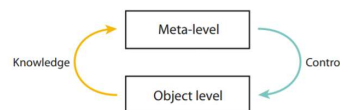


Fig. 1 Model of metacognitive processes. Meta-knowledge is characterised as the upward flow from object-level to meta-level. Meta-control is characterised as the downward flow from meta-level to object-level. Metacognition is therefore conceptualised as the bottom-up monitoring and top-down control of object-level processes. Adapted from Nelson and Narens' cognitive psychology model of metacognition²³.

Fleurs, D. S., Bredeweg, B., & van den Bos, W. (2021). Metacognition: ideas and insights from neuro-ans educational sciences. Nature, npj Science of Learning. <https://www.nature.com/articles/s41539-021-00089-5.pdf>

Voir aussi, p.ex. :

- Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. Developmental Review, 45, 31-51.
- Meuwissen, A. S. & Zelazo, P. D. (Novembre 2014). Hot and Cool Executive Function: Foundations for Learning and Healthy Development. Zero to Three, 18-23. <https://lscjournalclub.org/wp-content/uploads/2017/08/hot-and-cool-executive-function.pdf>



46

DÉVELOPPER DES STRATÉGIES COGNITIVES ET MÉTACOGNITIVES

- ✓ Et d'approfondir notre compréhension des **particularités de l'élève doué** en ce qui a trait à la métacognition. Voir p.ex.
 - Alexander, J. M., & Schwanenflugel, P. J. (1996). Development of metacognitive concepts about thinking in gifted and nongifted children: Recent research. *Learning and Individual Differences*, 8, 305-325.
 - Ashman, A. F., Wright, S. K., Conway, R. N. (1994). Developing the metacognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Review*, 16, 198-204.
 - Knox, H. (2017). Using Writing Strategies in Math to Increase Metacognitive Skills for the Gifted Learner. *Gifted Child Today*, 40, 43-47.
 - Schraw, G., Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20, 4-8.
 - Oppong, E., & Shore, B. M. (2019). Clarifying the connections among giftedness, metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: implications for theory and practice. *Gifted Child Quarterly*, 63, 102-119.
 - Perrone-McGovern, K. M., Simon-Dack, S. L., Beduna, K. N., Williams, C. C., & Esche, A. M. (2015). Emotions, Cognitions, and Well-Being: The Role of Perfectionism, Emotional Overexcitability, and Emotion Regulation. *Journal for the Education of the Gifted*, 38, 343-357.



47

LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

- 4. Apprendre à se connaître**, c'est-à-dire :
- ✓ Découvrir ses forces, ses capacités, ses défis et ses intérêts.
 - ✓ Déterminer, reconnaître et comprendre leurs caractéristiques personnelles ainsi que leurs émotions (anxiété, sentiment d'être différent et incompris, frustration ou stress relatif à la performance, etc) et leurs possibles difficultés d'adaptation (situations d'apprentissage, relations avec leurs pairs, etc.).
- **Les élèves qui se connaissent bien arrivent plus aisément à cibler les facteurs internes et externes qui contribuent à leurs succès ou à leurs difficultés.**
- Ils ont un regard plus réaliste sur leurs réalisations et sont plus en mesure de se fixer des buts atteignables.



48

DES ACTIONS POSSIBLES POUR Y RÉPONDRE SELON LE MÉES (2020)

4. Apprendre à se connaître :

Pour répondre à ce besoin, le MÉES (2020, p.11) souligne que les adultes qui l'entourent à l'école devraient notamment :

- Les soutenir dans le développement d'une compréhension plus juste de leurs caractéristiques, contribuant ainsi au développement d'une image d'eux-mêmes plus réaliste et, par extension, d'une estime d'eux-mêmes plus positive.
- Veiller à ce que l'environnement tienne compte de ces besoins.
- Accueillir l'élève doué avec bienveillance et ouverture.
- Établir une relation de partenariat avec lui.
- Reconnaître et valider ses émotions.



49

QU'EST-CE QUE L'IDENTITÉ?

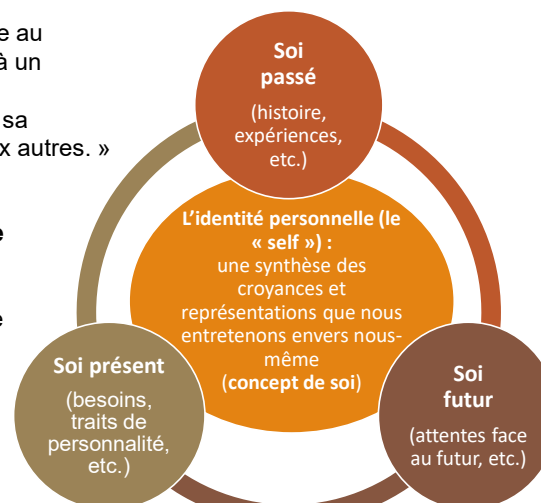
(p.ex. Erikson, 1968 ; Courtinat-Camps et al., 2017 ; Lannegrand-Willems, 2012 ; Luyckx et al., 2005, 2006 ; Marcia, 1980, 1989 ; Rogers, 1959)

« L'**identité personnelle** se rapporte au sentiment d'existence d'un individu à un moment donné et à l'espace et à la compréhension de son unicité et de sa singularité spécifique par rapport aux autres. »

(Courtinat-Camps et al., 2017, p.24)

Selon Rogers (1959), le **concept de soi** se compose de :


- L'**image de soi** (la perception, la vision de ce que je suis, peut être +/- congruente avec la réalité).
- L'**estime de soi** (la valeur que je me donne, découle du jugement que je porte envers moi).
- Le **soi idéal** (ce que je souhaiterais être).



50

LE SOI : COMMENT DISTINGUER LE VRAI DU FAUX?

Le Soi	Le Vrai Soi	Le Faux Soi
<ul style="list-style-type: none"> Comprend toute la gamme de caractéristiques personnelles. Indépendant de la valence (ou valeur, positive ou négative, de l'événement, de la situation, de l'émotion ou de l'objet pour nous). Peut être positif ou négatif / bon ou mauvais. Dépendance à la perspective. Variable d'une culture à l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> Moral. Fondamentalement bon. Positif par défaut. Et ce, indépendamment de la perspective avec laquelle on le regarde (à la 1^e ou 3^e personne) et de manière stable d'une culture à l'autre. Dépendant de la valence. Authentique, idéal, intrinsèque, essentiel, central, profond. 	<ul style="list-style-type: none"> Perte du vrai soi, devient superficiel, non-essentiel, périphérique. Fausse façade. Vise la conformité sociale et l'acceptation sociale de la norme. Certaines ou plusieurs parties du soi sont niées ou abandonnées. La pression peut venir de la famille, des pairs, du milieu scolaire/de travail, de la culture ou de la société. Sentiment d'imposteur, dépression, anxiété, retrait, hostilité, etc.



(p.ex. Neihart, 1998 ; Silverman, 1998 ; Strohminger et al., 2017)

51

UN PROCESSUS DE DÉVELOPPEMENT DIFFÉRENT QUI S'INSCRIT DE L'ENFANCE À L'ÂGE ADULTE ET QUI EST IMBRIQUÉ DANS L'IDENTITÉ DE LA PERSONNE

- 1) La douance est associée à des **facteurs biologiques, développementaux, psychologiques et sociaux** qui caractérisent la personne douée et la distinguent de la population générale sur plusieurs aspects.
- 2) Certaines caractéristiques propres à la douance peuvent mener à des **trajectoires sociales et émotionnelles différentes** ainsi qu'à des expériences et à des besoins différents.
- 3) La douance **influence la présentation et l'impact de plusieurs facteurs contextuels** sur le bien-être, l'adaptation et le fonctionnement de la personne.
- 4) Les personnes douées intellectuellement peuvent présenter toute la gamme de **difficultés d'adaptation et de troubles neurodéveloppementaux** ou de santé mentale connus qui, toutefois, **se présentent le plus souvent différemment** que dans la population générale.

(Pour approfondir, voir p.ex. Gross, 1998 ; Harper & Clifford, 2017; Lind, 2005 ; Lovecky, 1997 ; Pfeiffer & Prado, 2018 ; Rinn & Majority, 2018; Peterson, 2013, 2015, 2018 ; Wirthwein et al., 2019 ; Yermish, 2010).

52

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LE CHOIX DE CARRIÈRE : UNE QUESTION D'IDENTITÉ

- Plusieurs experts, chercheurs et cliniciens s'entendent pour dire que le fait de devoir choisir une carrière est **souvent l'un des plus grands défis** qu'auront à relever ceux et celles qui se développent avec une douance intellectuelle, et ce, particulièrement s'ils présentent plusieurs forces, de multiples potentiels ou de nombreux intérêts.
 - 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** (p.ex. Sampson & Chason, 2008).
- 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 (Rinn & Bishop, 2015).



(p.ex. Frazier, 2021 ; Rinn & Bishop, 2015 ; Smith & Wood, 2018)

53

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LE CHOIX DE CARRIÈRE : UNE QUESTION D'IDENTITÉ

- 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.
- Chez certains, on voit naître **précocement une orientation de carrière claire** (p.ex. neurochirurgie, astronomie) au primaire ou début secondaire:
 - Importance de viser le développer des forces psychologiques (p.ex. persévérance) et sociales (p.ex. générer des opportunités) nécessaires à ce type de cheminement professionnel.



(p.ex. Frazier, 2021 ; Rinn & Bishop, 2015 ; Smith & Wood, 2018)

54

L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LE CHOIX DE CARRIÈRE : UNE QUESTION D'IDENTITÉ

Les **approches conventionnelles** en orientation de carrière **ne seraient pas adéquates** pour les jeunes doués et talentueux. Le soutien en orientation de carrière devrait plutôt (Smith & Wood, 2018) :

- 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.



55

LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

5. Être soutenu dans ses apprentissages sociaux et émotionnels

[i.e. conscience de soi, autorégulation des émotions, conscience sociale, compétences relationnelles], c'est-à-dire :

- ✓ Pouvoir prendre conscience de la portée sociale de leurs comportements.
- ✓ Apprendre à travailler en équipe, à s'affirmer positivement et à exercer un leadership positif au sein de divers groupes (classe, autres doués, etc.).
- ✓ Développer un ensemble d'habiletés qui leur permettront d'établir des relations harmonieuses avec les adultes de l'école et leurs pairs.

→ Ces apprentissages permettent à l'élève de comprendre et de gérer ses émotions, de ressentir et de démontrer de l'empathie envers autrui, d'établir et de maintenir des relations harmonieuses et de prendre des décisions responsables.



56

DES ACTIONS POSSIBLES POUR Y RÉPONDRE SELON LE MÉES (2020)

5. Être soutenu dans ses apprentissages sociaux et émotionnels :

Pour répondre à ce besoin, le MÉES (2020, p.11) souligne que les adultes qui l'entourent à l'école devraient notamment :

- ❑ L'accompagner sur le plan de ces apprentissages qui s'avèrent incontournables pour les aider à contribuer pleinement à la société de demain (p.ex. l'aider à comprendre les raisons qui peuvent parfois les amener à vivre de l'inconfort au sein des groupes dans lesquels il évolue).
- ❑ Lui offrir l'environnement et les opportunités qui sont essentielles au développement de l'ensemble des habiletés qui lui permettront d'établir des relations harmonieuses avec les adultes de l'école et avec leurs pairs.
 - La vaste majorité des élèves doués et 2e ont besoin de fréquenter une classe régulière avec certaines mesures de différenciation pédagogique.
- ❑ Offrir à ceux qui en ont besoin de bénéficier d'un temps de collaboration et d'apprentissage avec d'autres élèves doués.
 - Regroupement des élèves doués entre eux à certains moments et pour des objectifs précis d'apprentissage.



57

57

CONSIDÉRATION PARTICULIÈRE : L'IMPACT DES TAQUINERIES ET DE L'INTIMIDATION CHEZ LES ÉLÈVES DOUÉS

- 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).
 - = Toutefois, ils **ne semblent pas vivre ces expériences de la même manière**. P.ex. Les auteurs citent l'étude de Peterson et Ray (2006) où 67% des élèves doués de secondaire 2 interrogés rapportaient avoir vécu de l'intimidation, 11% d'entre eux sur une base régulière.

Les chercheurs 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, **incluant la cyberintimidation** (voir p.ex. MacFarlane & Mina, 2018)



58

CONSIDÉRATION PARTICULIÈRE : L'IMPACT DES TAQUINERIES ET DE L'INTIMIDATION CHEZ LES ÉLÈVES DOUÉS

- Espelage et King (2018) ajoutent que selon la littérature scientifique :
 - = Les **transitions scolaires**, particulièrement au début de l'adolescence, pourraient être plus difficiles à vivre pour les jeunes doués, et ce, surtout pour ceux qui passent d'un programme enrichi à un programme régulier.
 - = Les doués qui fréquentent une **classe régulière** semblent plus à risque d'intimidation comparativement à ceux qui fréquentent un programme d'enrichissement de type pull-out (facteur de protection en lien avec l'intimidation).
 - = Et attention, il ne faudrait pas assumer que les doués ne sont que des **victimes**, certains se déclarent et agissent comme des **intimidateurs**.



59

CONSIDÉRATION PARTICULIÈRE : LE PERFECTIONNISME

- 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. (2020) 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**.



60

CONSIDÉRATION PARTICULIÈRE : LE PERFECTIONNISME

- Dans la méta-analyse de Stricker et al. (2019), l'ampleur des tailles d'effet indique que le perfectionnisme n'est pas une caractéristique essentielle de l'élève doué. Plus spécifiquement, **la douance ne serait pas liée aux formes de perfectionnisme intrinsèquement inadaptés**. Ce que confirme d'autres chercheurs et experts dans le domaine (p.ex. Rice & Ray, 2018 ; Wiley & Hébert, 2014).
- **Relation Ø linéaire entre anxiété et perfectionnisme chez les doués :**
- Enfants doués (5^e et 6^e) révèlent un plus haut niveau de perfectionnisme, mais pas plus d'anxiété que les non-doués (Guignard, Jacquet & Lubart, 2012).
→ **Risque : Faire un lien clinique où il n'y en pas.**
 - Perfectionnisme malsain et anxiété = fortes réactions émotionnelles et physiologiques à l'échec parmi les élèves doués pourraient également émerger en réaction à des performances qui, selon la norme, pourraient être considérées comme «excellentes» (Rice & Ray, 2018).
→ **Risque : Ne pas prendre leur détresse au sérieux.**



61

CONSIDÉRATION PARTICULIÈRE : LE PERFECTIONNISME

- Rice et Taber (2018) résument que chez les doués :
- Pour devenir « sain » ou « malsain », le perfectionnisme doit le plus souvent être **dirigé vers un domaine précis d'aptitude ou de talent de la personne**.
 - Il n'affecterait pas les autres sphères de leur vie.
- Le développement d'un perfectionnisme malsain a été lié (p.ex. Rice & Taber, 2018 ; Rinn & Majority, 2018) :
1. **Au manque de défis précoces durant la scolarité,**
 2. **Au fait d'obtenir des résultats scolaires "parfaits" sans effort,**
 3. **Au sentiment d'être différent et déconnecté des pairs.**
 4. **À un « fixed mindset » à propos de leur intelligence et aptitudes** (conçues comme fixes et qui ne pouvant pas être changées, par opposition à un « growth mindset »).



62

CONSIDÉRATION PARTICULIÈRE : SOUS-PERFORMANCE ET MOTIVATION

- Causes possibles de la sous-performance académique chez l'élève doué (Siegle, 2018) :
- 2-3 x plus de garçons que de filles.
 - Attitude négative des pairs envers la performance académique :
 - Influence plus marquée durant l'adolescence,
 - Ne pas vouloir être perçu comme « nerd » ou « bollandé » 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).



63

CONSIDÉRATION PARTICULIÈRE : SOUS-PERFORMANCE ET MOTIVATION

- 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 + 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 (« Fixed mindset », par opposition à un « Growth Mindset ») 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.



64

STRATÉGIES GAGNANTES POUR AMÉLIORER L'ENGAGEMENT ET LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DOUÉS SOUS-PERFORMANTS

- Expliquez le but des leçons et des devoirs.
- Aidez les élèves à se fixer des objectifs académiques à court et à long terme.
- Aidez les élèves à voir au-delà de l'activité actuelle les avantages à long terme qu'elle génère.
- Liez les tâches à des situations réelles.
- Renseignez-vous sur les intérêts des élèves et intégrez-les au travail scolaire.
- Offrez aux élèves des choix authentiques quant à la manière dont ils apprennent et montrent leur maîtrise du contenu.
- Offrir un enseignement à des niveaux présentant des défis optimaux.
- Créez des opportunités de retour immédiat dans les activités de la classe.
- Travaillez avec les élèves pour les aider à énoncer les raisons pour lesquelles ils ont choisi ou n'ont pas réussi à faire des efforts en classe.
- Développer des portfolios de travail des étudiants et les partager périodiquement avec les étudiants pour les aider à reconnaître leur croissance.
- Encouragez les élèves à rivaliser avec eux-mêmes en décrivant leurs propres progrès. des travaux en cours.



CIDDT.CA

(Siegle, 2018)

65

STRATÉGIES GAGNANTES POUR AMÉLIORER L'ENGAGEMENT ET LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DOUÉS SOUS-PERFORMANTS

- Reconnaître la croissance des élèves en complétant des compétences spécifiques et en attirant l'attention sur le rôle de l'élève dans le développement des compétences.
- Discutez avec les élèves des obstacles qui, selon eux, les empêchent de bien réussir et des options qui s'offrent à eux.
- Écoutez activement pour résoudre les problèmes des élèves.
- Fournir aux élèves des possibilités d'interaction avec du matériel plus stimulant et intéressant.
- Évaluez les compétences d'étude nécessaires pour réussir.
- Aidez les étudiants à organiser leur travail et leur temps d'étude.
- Encouragez les compétences d'auto-surveillance qui examinent la distractibilité, la gratification différée et la conscience de l'évitement de la performance.
- Aidez les élèves à planifier leurs tâches scolaires.
- Restez positif et n'abandonnez pas, nous sommes tous des travaux en cours.



CIDDT.CA

(Siegle, 2018)

66

STRATÉGIES GAGNANTES POUR AMÉLIORER L'ENGAGEMENT ET LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES DOUÉS SOUS-PERFORMANTS

Kanevsky et Keighley (2003) ajoutent que les facteurs suivants contribuent à la satisfaction d'un élève doué avec son environnement d'apprentissage :

- Contrôle, pouvoir choisir eux-même ce qu'ils vont apprendre et comment,
- Choix,
- Défi, challenge,
- Complexité,
- Enseignant soucieux de leur bien-être et de leurs apprentissages.



67

En somme : facteurs les + importants à considérer pour analyser la situation et les besoins socio-émotionnels d'un élève doué

- Enjeux propres à la douance chez les filles;
- Présence, nature et conséquences du perfectionnisme;
- Intensité, hyperexcitabilités et régulation émotionnelle;
- Sensibilité accrue à l'environnement en lien avec le traitement plus rapide de l'information sensorielle;
- Présence d'un idéalisme intense et/ou de préoccupations existentielles;
- Sens de la destinée et développement de l'identité professionnelle/vocationnelle;
- Possible sous-performance (visible ou invisible), démotivation, ennui, etc.
- Possible double exceptionnalité (masquée ou non / surtout trouble d'apprentissage).
- Qualité de la relation avec l'enseignant(e), climat de la classe, de l'école, etc.
- Rythme et contenu des apprentissages (degré de différenciation, d'adaptation).
- Enjeux dans leurs interactions sociales:
 - Asynchronies et d'aptation (*fit*) générale (société, famille, école, pairs),
 - Impacts socio-émotionnels de la double exceptionnalité 2e-Trouble d'Apprentissage,
 - Tendance à masquer la détresse (surtout chez les filles),
 - Impact différent de l'intimidation.
 - Messages des adultes autour d'eux qui peuvent générer de l'anxiété, p.ex. Réussite = intelligence (Échec = manque d'intelligence) ; Focus mis presque exclusivement sur la performance ; « Tu peux faire tout et n'importe quoi dans ta vie ».



68

MAIS ATTENTION : IL S'AGIT D'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).



69

69

LES PRINCIPAUX BESOINS SOCIAUX, ÉMOTIONNELS ET PSYCHOLOGIQUES DE L'ÉLÈVE DOUÉ SELON LE MÉES (2020)

ET Accompagnement, c'est-à-dire que selon le MÉES (2020), l'élève doué a besoin d'accompagnement, tant :

- ✓ Sur le **plan scolaire** (stratégies cognitives et métacognitives, méthodes d'études),
- ✓ Sur le **plan personnel** (connaissance de soi et gestion des émotions, telles que l'anxiété ou la colère),
- ✓ Sur le **plan social et émotionnel** (attitudes et stratégies dans les relations, travail d'équipe et collaboration, leadership).

Après l'**analyse globale** de la situation de l'élève et de ses besoins, des **modalités d'accompagnement** peuvent être envisagées pour le soutenir à l'école et favoriser sa réussite.



70

DES ACTIONS POSSIBLES POUR Y RÉPONDRE SELON LE MÉES (2020)

ET Accompagnement :

Celui-ci peut prendre **diverses formes**, telles que :

- ❑ Moment privilégié avec un enseignant-ressource (p.ex. à qui l'élève peut faire part de ses préoccupations en vue de trouver des solutions).
- ❑ Moments avec une personne-ressource des services éducatifs complémentaires (p.ex. qui l'aidera à déterminer de stratégies cognitives ou métacognitives).

→ Le projet éducatif personnel (PEP) :

- Le processus est l'élément le plus important du PEP.
- L'accompagnement des élèves réalisant un PEP doit se faire sur une base régulière, pour aider les élèves à trouver des solutions et s'assurer de la progression du projet.
- Cet accompagnement peut être effectué par les enseignants, un tuteur ou une personne désignée qui rencontre les élèves, individuellement ou en groupe.



71

AUTRES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT

❑ En groupe (vs individuel) :

- Groupe ouvert ou groupe fermé.
- Pour élèves doués, leurs parents, leurs enseignants, etc.
- Jen (2017) suggère que les jeunes doués préfèrent non seulement les groupes constitués de jeunes du même sexe qu'eux, mais aussi que les leaders du groupe soient aussi du même sexe qu'eux.

❑ En ligne / technologique (voir p.ex. Ali & Alrayes, 2019 ; Chen, Dai & Zhou, 2013 ; Ozcana & Bicen, 2016 ; Periathiruvadi & Rinn, 2012 ; Stoeger et al., 2017).

❑ Mentorat, c'est-à-dire une relation de travail 1-à-1 avec une personne plus âgée et plus experte avec qui l'élève partage des intérêts, des objectifs de carrière, etc. (p.ex. Bisland, 2001 ; Casez & Shore, 2000 ; Hébert & Olenchak, 2000 ; Persson, 2005 ; Sahin, 2014) :

- Plusieurs formes possibles selon les besoins de l'élève (enseignant, mentor en entreprise ou dans le domaine d'intérêt/talent, enfant/ado plus âgé, etc.).
- L'objectif est le développement du talent, des forces psychologiques, sociales et émotionnelles requises pour développer son plein potentiel de vie.



72

ÉTABLIR UNE ALLIANCE DE TRAVAIL EFFICACE UN INDIVIDU DOUÉ

Pfeiffer et Prado (2018) soulignent l'importance des compétences suivantes :

- Être en mesure de ressentir de l'empathie pour lui/elle, et ce, face à n'importe quelle difficulté, dans n'importe quel domaine, à n'importe quelle intensité.
- Être en mesure de lui offrir un regard positif inconditionnel.
- Établir et maintenir un lien émotionnel fiable appuyé sur une entente préalable et renouvelée face aux buts à atteindre et moyens proposés.
- Prendre des décisions sages et prudentes le/la concernant.
- Savoir bien choisir le moment pour faire les interventions.
- Comprendre les nuances socioculturelles et ethniques.
- Se sentir confortable d'être en présence d'individu(s) doué(s) intellectuellement.
- Être familier avec leur monde et avec leurs intérêts.
- Connaître leur développement normal, incluant ce qui est normal de vivre pour un individu doué intellectuellement (HPI, THPI, 2e).
- Connaître les facteurs de développement de la psychopathologie chez les enfants, les adolescents ou les adultes doués (HPI, THPI, 2e).
- Connaître ce qui caractérise les environnements sains pour eux.



73

PRIORITÉ : LA RELATION AVEC L'ENSEIGNANT(E)

Chercher à choisir un enseignant flexible, organisé, dynamique, stimulant, juste et intéressé à la douance.

- La relation avec l'enseignant est au cœur de la réussite éducative de l'élève doué (et d'autant plus, de l'élève doublement exceptionnel).
- Autant que possible, l'orienter vers un enseignant qui est connu pour être patient, clair, juste et équitable dans son cadre disciplinaire ainsi qu'organisé, mais ouvert et flexible dans sa pédagogie et dans la structure de son environnement de classe.
- Les enseignants qui ont naturellement tendance à privilégier l'apprentissage par projet ou les activités enrichies, ceux qui vont plus loin dans la matière, ceux qui favorise les regroupements par habiletés ou par style d'apprentissage, de même que ceux qui cherchent à stimuler l'autonomie et la réflexion de haut niveau auront plus de chance d'amener l'élève doué intellectuellement vers la réussite.



(p.ex. Bélanger, 2019 ; Little, 2018 ; Reis, Renzulli & Burns, 2016)⁴

74

L'IMPORTANCE DE CONSIDÉRER ... SES PARENTS

Tout travail avec un enfant 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.



75

OFFRIR UN ACCOMPAGNEMENT PRÉVENTIF DANS UNE APPROCHE DE PSYCHOLOGIE POSITIVE



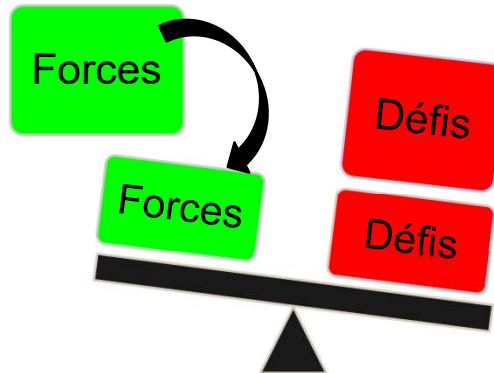
76

76

SUIVI PSYCHOLOGIQUE PRÉVENTIF (PSYCHOLOGIE POSITIVE)

Plusieurs experts dans le domaine (p.ex. Pfeiffer, & Prado, 2018) recommandent toutefois d'offrir un soutien psychologique à l'enfant doué pour lui permettre de développer les forces nécessaires à l'émergence de son talent (p.ex. : dans un domaine intellectuel ou académique), et ce, même s'il est probable que ce talent n'émerge que plus tard durant sa vie adulte.

→ Permettre à l'individu doué intellectuellement de développer les **forces psychologiques et sociales** dont il aura absolument besoin pour surmonter l'ensemble des obstacles et difficultés qu'il devra traverser pour atteindre ses objectifs élevés.



77

77

SUIVI PSYCHOLOGIQUE PRÉVENTIF (PSYCHOLOGIE POSITIVE)

Ce soutien devrait notamment viser à développer leurs capacités à :

- Maintenir un haut niveau de motivation, de détermination et de ténacité malgré les obstacles,
- Atteindre un niveau de plus en plus élevé de responsabilité à l'égard de leur développement, leurs performances, leurs forces, leurs faiblesses, etc.
- Avoir un état d'esprit créatif, innovant et productif,
- Maintenir un niveau de perfectionnisme et de comparaison sociale sain, positif et optimal pour la performance,
- Initier et maintenir des relations significatives de qualité avec des personnes clé,
- Être ouvert à divers degrés d'enseignement tout en prenant de plus en plus confiance en ses propres idées,
- Avoir confiance en leurs aptitudes naturelles et acquises,
- Apprendre à apprécier le temps de solitude, comme un temps de productivité et de créativité,
- Foncer et prendre les opportunités qui leur sont tendues.

(p.ex. Matthews, & Jolly ; Missett, 2018 ; Olszewski-Kubilius et al., 2018 ; Pfeiffer, & Prado, 2018 ; Rinn & Majority, 2018 ; Suldo, Hearon & Shaunessy-Dedrick, 2018)



78

78

LES 3 PILIERS DE LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

(Suldo, Hearon & Shaunessy-Dedrick, 2018)

1. Le bien-être de l'individu
(p.ex. émotions et expériences positives, bonheur, satisfaction de vie)

2. Les traits et forces de caractère (forces psychologiques et sociales) de l'individu.

3. La promotion dans les institutions du bien-être et de ces forces chez les individus.



CIDDT.CA

79

79

1. LE BIEN-ÊTRE SUBJECTIF



Que disent les études sur la satisfaction de vie des élèves doués ?

Suldo et al., (2018) résumant que

- L'étude de Dew et Huebner (1994) a montré que les doués attribuaient une plus grande partie de leur satisfaction de vie globale à l'école que les non-doués.
- Dans l'étude de Hoekman, McCormick et Gross (1999), les doués ayant une satisfaction élevée à l'école :
 - Rapportaient plus d'émotions positives et de pensées optimistes que ceux ayant une faible satisfaction scolaire, et leur niveau élevé d'affect positif restait stable même lorsque les niveaux de sentiments négatifs augmentaient.
 - Manifestent une motivation plus intrinsèque. Tandis que les élèves doués avec une satisfaction scolaire faible maintenaient une faible motivation intrinsèque, et ce, indépendamment de leur niveau d'épuisement scolaire (reflet d'une impuissance acquise).

→ **Importance (double) de chercher à créer un environnement scolaire et d'apprentissage optimal pour les élèves doués.**



CIDDT.CA

80

80

2. LES TRAITS ET FORCES DE CARACTÈRE



En 2002 et 2009, **Renzulli** lui-même propose d'adopter une perspective de psychologie positive pour développer l'intelligence sociale et émotionnelle des jeunes doués. Il **fait ressortir 6 facteurs personnels** qui interagissent et renforcent les traits cognitifs habituellement associés à la réussite académique et au développement général des habiletés humaines (voir aussi, Renzulli, 2018).

1. **Optimisme** : Attitude (pensées, émotions et engagement motivationnel) qui reflète la croyance que le futur est composé de bons résultats et d'avantages pour moi et pour les autres. Amène un sentiment d'espoir et une volonté d'accepter le dur travail.
2. **Courage** - intégrité et force de caractère. Capacité à faire face aux difficultés en vainquant les peurs physiques, psychologiques ou morales.
3. **Romance** pour un sujet ou une discipline. Se sentir « en amour » avec un domaine, une discipline, une matière, etc. Une « romance » caractérisée par un désir, des émotions fortes, une vision de son futur, une motivation, un plan d'action et un engagement à long terme en lien avec ce domaine.



81

81

2. LES TRAITS ET FORCES DE CARACTÈRE



(SUITE)

4. **Sensibilité aux préoccupations humaines** - Capacité à comprendre le monde affectif de l'autre ainsi qu'à transformer cette compréhension en actions, et ce, avec précision et sensibilité, altruisme et empathie.
5. **Énergie physique / mentale - volonté d'investir dans un objectif**. Quantité d'énergie que je suis prêt(e) à investir dans l'accomplissement d'un but ou d'un objectif. N.B. Le charisme et la curiosité sont des corrélats fréquents d'un niveau élevé d'énergie mentale et physique.
6. **Vision / sens du destin - motivation interne et auto-efficacité**. Conviction profonde en la valeur de son travail, fort sentiment de contrôle (interne), motivation (avoir une « raison d'agir »), volition (le contrôle du « vouloir », la capacité à mettre leurs intentions à exécution), auto-efficacité. Avoir une vision ou un sens de la destinée à propos d'activités futures, d'événements ou d'engagements qui stimule la planification et le comportement futur en devenant un incitatif pour le comportement présent. C'est le sentiment d'avoir le pouvoir de changer les choses



82

82

TAXONOMIE DU CURRICULUM AFFECTIF POUR ÉLÈVES DOUÉS PROPOSÉE PAR CAVILLA (2016)

- Conçue à partir d'une revue exhaustive de la littérature scientifique et directement connectée aux données probantes disponibles.
- « Validée » par une recherche qualitative sur son impact potentiel à partir des perceptions de 24 enseignants et de 15 experts (dont certains experts reconnus) dans le domaine.

Cavilla, D. (2016). Taxonomy of affective curriculum for gifted learners (Unpublished Doctoral dissertation). University of Central Florida. Retrieved from STARS, <http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5943&context=etd>

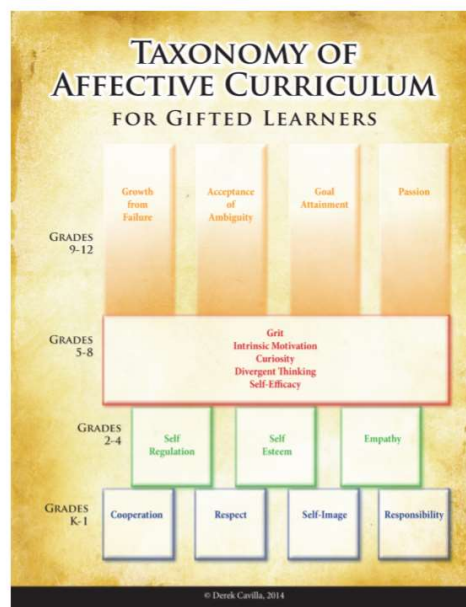


Figure 6: Proposed Taxonomy of Affective Curriculum for Gifted Learners

83

83

3. LA PROMOTION DANS LES INSTITUTIONS



Quoi faire pour promouvoir le bien-être et les forces des élèves doués?

Suldo et al., (2018) résument que

- Les écoles peuvent favoriser l'**accès à des pairs** partageant les mêmes idées qui sont susceptibles d'être motivés, curieux et pensifs en regroupant les élèves dans des cours accélérés (Winner, 2000).
- Les options extra-scolaires comprennent des **programmes d'été** et des **pensionnats pour les élèves doués**, qui offrent également des moyens d'interagir avec d'autres pairs partageant les mêmes idées.
- En plus des avantages sociaux potentiels et des sentiments d'appartenance accrus, offrir aux jeunes surdoués un **environnement d'apprentissage individualisé et accéléré** qui offre un «placement développemental approprié» (Lubinski & Benbow, 2000, p. 138) est également essentiel pour accroître les expériences de *flow* des élèves.
- Le **rythme accéléré** et le **contenu avancé** peuvent (a) être accueillis avec enthousiasme par des élèves qui ont soif de connaissances et un esprit tenace (Salmela & Uusiautti, 2015), (b) augmenter la probabilité d'expériences de *flow* à l'école, et (c) contribuer à une plus grande satisfaction à l'école.



84

84

Exemple de curriculum affectif (GERI, Jen, 2015)

Table 3.1. *Basic Structure of the GERI Affective Model*

	2012	2013
Training before program	Camp counselors were required to finish an online module entitled "Developing talent in underserved population."	Camp counselors were required to finish an online module. New counselors studied the module of developing talent in underserved population. Returning camp counselors studied the module entitled "The social and affective development of gifted youth."
On-site training	Professional trainer conducted the training. Camp counselors participated in a one-hour training about the characteristics of high-ability students and a one-hour training about brief skills training, information about small-group dynamics, and an overview of the affective curriculum.	Professional trainer conducted the training. Camp counselors participated in a three-hour training about social and emotional development of high-ability students and a three-hour training about facilitator skills training, information about small-group dynamics, and an overview of the affective curriculum. The whole program schedule was also adjusted so that all counselors could participate the on-site training.
Format of the small-group meetings	Each small-group meeting with the 8-12 teens lasted 45 minutes. No specific requirements about the meeting place. The 5 th to 6 th subprogram—meet three times per session (a week program). The 7 th to 8 th and 9 th through 12 th subprograms—meet seven times per session (two week program)	Each small-group meeting with the 8-12 teens lasted a hour. No specific requirements about the meeting place. The 5 th to 6 th subprogram meet three times per session (a week program). The 7 th to 8 th and 9 th through 12 th subprograms met six times per session (two week program).
Monitoring and support : Debriefings	Professional trainer conducted one-hour debriefings with camp counselors, organized by grade levels. The 5 th to 6 th grade subprogram-two debriefings in a session. The 7 th to 8 th and 9 th through 12 th grade subprograms -two debriefings in a session	Professional trainer conducted one-hour debriefings with camp counselors, organized by grade levels. The 5 th to 6 th grade subprogram -two debriefings in a session. The 7 th to 8 th and 9 th through 12 th grade subprograms -two debriefings in a session

Note: The differences between each year were marked as boldface.

Extrait de la page 64 de Jen, E. (2015). Incorporating a small-group affective curriculum model into a diverse university-based summer residential enrichment program for gifted, creative, and talented youth (**Unpublished doctoral dissertation**). Purdue University, West Lafayette, IN.



85

85

Table 3.1 Continued. *Basic Structures of the GERI Affective Model*

	2012	2013
Monitoring and support: Administering requirements	Camp counselors were told that they were expected to join the training and debriefings. Camp counselors were told that what students shared in the small groups would not be able to be documented as part of the final dormitory life feedback. The final dormitory life feedback was filled by camp counselors to provide to each student at the end of program.	Camp counselors were told that the training and debriefings are required. A staff member was assigned to the program to take charge of the dormitory life . Camp counselors were told that what students shared in the small groups would not be able to be documented as a part of the final dormitory life feedback. The final dormitory life feedback was filled by camp counselors to provide to each student at the end of program.
Topics	The 5 th to 6 th grade subprogram- best advice/influencers, uniquenesses and similarities, personal strengths & limitations, change, bullying, how others see us, high ability, needs, worries, resume, and having fun. The 7 th to 8 th grade subprogram -13 intelligences, emotional temperature, stress, encourages& discourages, who can we lean on, uniquenesses and similarities, expectation, what is maturity, change and loss, three selves, what do you differ now from two years ago, family roles, future lifestyle and gender expectations, family values and an informal assessment. The 9 th through 12 th grade subprogram - stereotypes, making mistakes, permission, my self-esteem, the dark side of competition, change, loss and transition, my story, asking "Dumb" questions about college, choosing a career, 13 intelligences, emotional temperature, influencers, small talk and social graces, needs and changes	The 5 th to 6 th grade subprogram - more than grade and test score, permission, intensity, compulsivity, control, social concerns, friendships, college questions, fears, stress bullying, gifts from people who matter, and compliments . The 7 th to 8 th grade subprogram - gifted, sensitivity and safe havens, comfortable, courage, heroes, people magazine, when I was at my best, choosing a career, is it harder to be an adolescent today? control, sadness-dark thoughts, being social, happy, big feelings, alone vs. lonely, cyber-networking, cyberbullying, resilience, and endings . The 9 th through 12 th grade subprogram - learning style, perfectionism, pride vs. arrogance, changes, stress, paradoxes, values, sensitivity, rhythm, drawing, best/worse advice, questions about college life, career, family predictions, becoming separate, sense of humor, having fun, being afraid, and endings.

Note: The differences between each year were marked as boldface.

Extrait de la page 65 de Jen, E. (2015). Incorporating a small-group affective curriculum model into a diverse university-based summer residential enrichment program for gifted, creative, and talented youth (**Unpublished doctoral dissertation**). Purdue University, West Lafayette, IN.



86

86

POUR TERMINER

UN BREF MOT SUR LES GRANDS PRINCIPES D'INTERVENTION QUI PERMETTENT DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS PARTICULIERS DES ÉLÈVES DOUBLEMENT EXCEPTIONNELS (2E)



87

87

MIEUX COMPRENDRE LA 2E

- Line Massé, Claire Baudry, Claudia Verret, Marie-France Nadeau, Anne Brault-Labbé, Christine Touzin, Pascale Mercier, Fannie Dussault, Diane Silly et Anick Vallières. (2022). **Les élèves doublement exceptionnels (D-1)**. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_doublement_exceptionnels
- Line Massé, Marie-France Nadeau, Claudia Verret, Claire Baudry, Anne Brault-Labbé, Christine Touzin et Émilie Rouaud (2022). **Les élèves doués ayant un trouble déficit d'attention/hyperactivité (D-2)**. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_TDAH
- Line Massé, Pascale Mercier, Marie-France Nadeau, Claire Baudry, Anne Brault-Labbé, Marie Lefebvre et Isabelle Martineau-Crête. (2022). **Les élèves doués ayant un trouble du spectre de l'autisme (D-3)**. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_TSA
- Line Massé, Marie-France Nadeau, Claudia Verret, Claire Baudry, Anne Brault-Labbé, Anick Vallières et Diane Silly. (2022). **Les élèves doués ayant un trouble spécifique des apprentissages en langage écrit (D-4)**. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_TSAp
- Line Massé, Pascale Mercier, Camille Charest-Girard, Claire Baudry, Anne Brault-Labbé et Marie-France Nadeau. (2022). **Le dépistage des élèves doublement exceptionnels (D-5)**. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_depistage
- Line Massé, Pascale Mercier, Camille Charest-Girard, Claire Baudry, Anne Brault-Labbé et Marie-France Nadeau. (2022). **L'évaluation de la double exceptionnalité (D-6)**. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_evaluation
- Line Massé, Claudia Verret, Marie-France Nadeau, Claire Baudry, Anne Brault-Labbé, Christine Touzin, Julie Grenier, Pascale Mercier et Diane Silly. (2021). **Répondre aux besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels à l'école (D-7)**. https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_reponses



88

88

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
<p>« 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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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, <p>Working successfully with this unique population requires specialized academic training and ongoing professional development. »</p> <p>CIDDOT.CA (Baldwin et al. 2015, pp. 212–213)</p>	<p>« 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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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, <p>Travailler avec succès auprès de cette population unique nécessite une formation académique spécialisée et un développement professionnel continu. »</p> <p>89 (Baldwin et al. 2015, p. 212-213)</p>

89

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 & Schader, 2018) :



- ✓ 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)

90

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."*



91

91

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 peu venir masquer / camoufler les manifestations de l'autre.



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

92

92

QUESTIONS POUR AIDER À CERNER LES BESOINS DE L'ÉLÈVE 2E

(Massé et al., 2022, p. 7)

Tableau 1

Questions pour aider à cerner les besoins de l'élève doublement exceptionnel

Questions pour aider à déterminer les besoins sur le plan du développement du potentiel

- Dans quel(s) domaine(s) ou matière(s) l'élève excelle-t-il?
- L'élève fait-il montre d'un niveau plus élevé de pensée dans ces domaines? Pose-t-il des questions ou émet-il des commentaires qui démontrent un haut niveau de pensée?
- Quelles sont ses préférences d'apprentissage?
- Quels sont ses modes préférés pour démontrer ses apprentissages? (Types de production)
- L'élève dépasse-t-il les exigences requises pour certains travaux? Précisez.
- Dans quel(s) domaine(s), matière(s) ou sujet(s) l'élève démontre-t-il un intérêt marqué? Des connaissances plus développées que celles des enfants de son âge?
- Dans quelle activité scolaire ou parascolaire l'élève participe-t-il et performe-t-il de façon plus élevée que les autres enfants de son âge?
- Quel est le type de productions où il démontre le plus son potentiel?
- Dans quelle mesure ses difficultés/troubles/défis affectent-ils la poursuite de ses intérêts ou le développement de ses habiletés/talents?
- Quelle est la motivation de l'élève par rapport à l'école? Aux matières scolaires?
- Quels sont les facteurs de risque sur les plans individuel, familial, social ou scolaire qui peuvent nuire à la réalisation du potentiel de l'élève?
- Quels sont les facteurs de protection ou les ressources sur les plans individuel, familial ou scolaire qui peuvent favoriser le développement du potentiel de l'élève?

Questions pour aider à déterminer les besoins en lien avec le trouble présenté

- Dans quel(s) domaine(s) ou matière(s) l'élève rencontre-t-il des difficultés?
- Quelle est la nature de ses difficultés?
- Quelles sont ses préférences d'apprentissage?
- Quelles sont les tâches ou les activités d'apprentissage qu'il évite?
- L'élève manifeste-t-il des comportements négatifs ou inattendus lors de certaines tâches ou activités?
- Quels sont les incongruïtés sur le plan scolaire (p. ex. : vocabulaire très développé et lecture difficile)?
- Dans quelle mesure ses habiletés compensent-elles ses difficultés/troubles/défis? Comment utilise-t-il ses habiletés pour compenser ses difficultés?
- Quels sont les facteurs de risque sur les plans individuel, familial, social ou scolaire qui peuvent expliquer ou exacerber les difficultés de l'élève?
- Quels sont les facteurs de protection ou les ressources sur les plans individuel, familial ou scolaire qui peuvent atténuer les difficultés rencontrées par l'élève?

Questions pour aider à déterminer les besoins sur le plan socioaffectif

- Quelles situations posent problème à l'élève ou accentuent ses difficultés?
- Quels sont les comportements de l'élève qui interfèrent avec ses apprentissages? Avec son intégration sociale? Avec son développement personnel?
- Quelles sont les attitudes de l'élève par rapport à lui-même?
- L'élève émet-il des commentaires dénigrants à son propre égard?
- Comment interagit l'élève avec ses pairs ou avec les adultes? Avec les membres de sa famille?
- L'élève agit-il les autres élèves ou ces derniers l'écrasent-il?
- Quelles sont les stratégies adaptatives utilisées par l'élève avec une dominance (p. ex. : déni, camouflages, aider les autres) et avec des difficultés? Sont-elles fonctionnelles ou dysfonctionnelles?

93

93

LES GRANDS PRINCIPES D'INTERVENTION QUI PERMETTENT DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS PARTICULIERS DES ÉLÈVES 2E

À ce jour, les experts dans le domaine s'entendent sur les éléments suivants concernant les élèves doués intellectuellement avec trouble(s) associé(s) :

1. Un **partenariat fort avec les parents** est un élément essentiel du succès (écoute, accueil, empathie, communication, consultation et relation chaleureuse).
2. Une **connaissance approfondie du profil cognitif, comportemental, émotionnel et social** de chaque élève doublement exceptionnel est nécessaire afin d'orienter adéquatement les interventions.
3. Une **équipe multidisciplinaire spécialisée** est requise pour répondre aux besoins de chaque élève ou groupe d'élèves afin d'assurer leur développement et leur réussite.



(Voir p.ex. Baum, Schader, & Owen, 2017 ; Callahan, & Hertberg-Davis, 2018 ; Kaufman, 2018 ; Missett, 2018 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick, & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018).



94

LES GRANDS PRINCIPES D'INTERVENTION QUI PERMETTENT DE MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS PARTICULIERS DES ÉLÈVES 2E

4. Les services éducatifs doivent **soutenir autant la douance que les déficits** académiques et socio-émotionnels qui caractérisent ces élèves.
5. Les élèves doublement exceptionnels ont **besoin** :
 - D'une éducation spéciale et différenciée,
 - De services directs et intensifs en soutien individuel à l'élève,
 - D'options d'accélération, d'enrichissement et d'approfondissement,
 - D'opportunités pour développer leur douance qui tiennent compte de leur 2e.
 - D'un environnement scolaire où ils se sentent en sécurité.
6. Les élèves doublement exceptionnels requièrent un **plan d'intervention (PI) individualisé** qui doit inclure :
 - Des objectifs et des moyens qui visent à accélérer le rythme d'apprentissage, enrichir le programme et développer leur autonomie et leur motivation.
 - Des objectifs de développement du talent et des moyens visant à compenser leur handicap et combler leurs besoins sociaux et émotionnels.

(Voir p.ex. Baum, Schader, & Owen, 2017 ; Callahan, & Hertberg-Davis, 2018 ; Kaufman, 2018 ; Missett, 2018 ; Pfeiffer, Shaunessy-Dedrick, & Foley-Nicpon, 2018 ; Pfeiffer, 2018).



95

95

RÉFÉRENCES

- **Ali, H. & Alrayes, A. (2019).** The Role of Technology in Gifted and Talented Education: A Review of Descriptive and Empirical Research. *KnE Social Sciences*, 26-38. <https://knepublishing.com/index.php/Kne-Social/article/view/5165>
- **Amend, E. R. (2018).** Finding hidden potentiel : Toward best practices in identifying gifted students with 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.
- **Ambrose, D. (2021).** Strengthening the moral development of the gifted: Interdisciplinary insights about ethical, thoughts, and actions. In **Cross, T. L., & Cross, J. R.** (Eds.) *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions (Second Edition)* (pp. 409-425). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **Apt, C. (2017).** The socioemotional intelligence of gifted and talented adolescents as a possible predictor of future career success. *Psychology and Education: An Interdisciplinary Journal*, 54(3-4), 50-56.
- **Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Whiteman, C. (2010).** Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115.
- **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.
- **Binfet, J. T., Gademmann, A., & Schonert-Reichl, K. A. (2016).** Measuring kindness at school: Psychometric properties of a School Kindness Scale for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 53, 111-126.



96

RÉFÉRENCES

- **Binfet, J.-T., & Passmore, H.-A. (2017).** Teacher's perceptions of kindness at school. *The International Journal of Emotional Education*, 9, 1, 37-53.
- **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.
- **Bisland, A. (2001).** Mentoring: An Educational Alternative for Gifted Students. *Gifted Child Today*, 24, 22-64.
- **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.
- **Casez, K. M.A., & Shore, B. M. (2000).** Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roeper Review*, 22, 227-230.
- **Cavilla, D. (2016).** Taxonomy of affective curriculum for gifted learners (Doctoral dissertation). Retrieved from STARS, <http://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5943&context=etd>
- **Cavilla, D. (2019).** Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35, 136-151.
- **Chae, N., & Molina, C. E. (2021).** Social and Emotional Considerations to support Gifted Students of Color. In **Cross, T. L., & Cross, J. R. (Eds.)** *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions (Second Edition)* (pp. 267-284). Waco, TX : Prufrock Academic Press.



97

RÉFÉRENCES

- **Chen, J., Dai, D., & Zhou, Y. (2013)** Enable, Enhance, and Transform: How Technology Use Can Improve Gifted Education. *Roeper Review*, 35(3), pp. 166-176.
- **Courtinat-Camps, A., Massé, L., de Léonardis, M. & Capdevielle-Mougnibas, 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.
- **Erikson, E. (1968).** *Identity: Youth and crisis.* New York: W.W. Norton.
- **Espelage, D., & King, M. (2018).** Bullying and the gifted. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 650-669). American Psychological Association.
- **Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Fosenburg, S. (2015).** The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth. *Journal of Advanced Academics*, 26(4), 256-273.
- **Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. G. (2015).** Counseling considerations for the twice-exceptional client. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 202-211.



98

RÉFÉRENCES

- **Foley-Nicpon, M., & Candler, M. M. (2018).** Psychological interventions for twice-exceptional youth. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 545-558). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- **Foley-Nicpon, M., & Kim, J. Y. C. (2018).** Identifying and providing evidence-based services for twice exceptional students. In Pfeiffer, S. I. (Editor) *Handbook of giftedness in children* (second edition): Psychoeducational theory, research and best practice (pp. 349-362). Springer.
- **Frances, R., Hawes, D. J., & Abbott, M. (2015).** Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, 82, 279-302.
- **Frazier, A. D. (2021).** Identity development and multipotentiality. In **Cross, T. L., & Cross, J. R.** (Eds.) *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions* (Second Edition) (pp. 351-366). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **García, I. S., López Penádes, R., Rodríguez, R., & Negre, J. (2020).** Cyberbullying and Internet Addiction in Gifted and Nongifted Teenagers. *Gifted Child Quarterly*, 64, 192-203.
- **Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & 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.



99

RÉFÉRENCES

- **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.
- **Gross, M. U. M. (1998).** The "me" behind the mask: Intellectually gifted students and the search for identity. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(3), 167-174.
- **Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006).** Student-teacher relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59-71). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- **Harper, A. J., & Clifford, C. (2017).** Through the Dąbrowski Lens: Philosophy, Faith, and the Personality Ideal, *Roeper Review*, 39:4, 262-268, DOI:10.1080/02783193.2017.1363100
- **Hébert, T. P., & Olenchak, F. R. (2000).** Mentors for gifted underachieving males: Developing potential and realizing promise. *Gifted Child Quarterly*, 44, 196-207. <http://dx.doi.org/10.1177/00169862000440030>
- **Hébert, T. P. (2021).** Supporting the emotional well-being of gifted boys. In **Cross, T. L., & Cross, J. R.** (Eds.) *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions* (Second Edition) (pp. 387-408). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **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.



100

RÉFÉRENCES

- **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.
- **Hodges, J., Tay, J., Maeda, Y., & Gentry, M. (2018).** A meta-analysis of gifted and talented identification practices. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 147–174.
- **Hunsaker, S. L., Nielsen, A., & Bartlett, B. (2010).** Correlates of teacher practices influencing student outcomes in reading instruction for advanced readers. *Gifted Child Quarterly*, 54, 273–282.
- **Jen, E. (2017).** Affective interventions for high-ability students from 1984-2015: A review of published studies. *Journal of Advanced Academics*, 28(3) 225-247.
- **Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009).** The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491- 524.
- **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.
- **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.
- **Kaufman, S. B. (Ed.). (2018) Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties.** Oxford University Press.



101

RÉFÉRENCES

- **Kerr, B. A., & Gahm, J. (2018).** Developing talents in girls and young women. In S. I. **Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.)**. *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 399-416). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- **Kerr, B. A. (2021).** Developmental issues for gifted and creative girls in changed world: Milestones and danger zones. In **Cross, T. L., & Cross, J. R. (Eds.)** *Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions (Second Edition)* (pp. 367-386). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **Kohan-Mass, K. (2016)** Understanding Gender Differences in Thinking Styles of Gifted Children, *Roeper Review*, 38:3, 185-198.
- **Kohlberg, L. (1969).** Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–380). Chicago: University of Chicago Press.
- **Lannegrand-Willems, L. (2012).** Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ?. *Enfance*, 3(3), 313-327. doi.org/10.4074/S0013754512003060
- **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.



102

RÉFÉRENCES

- **Little, C. A. (2018).** Teaching strategies to support the education of gifted learners. In S. I. **Pfeiffer**, E. **Shaunessy-Dedrick**, & M. **Foley-Nicpon** (Eds.). *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent* (pp. 371-385). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- **Liratni, M. & Pry, R. (2012).** Profil psychométrique de 60 enfants à haut potentiel. *Pratiques psychologiques*, 18, 63-74.
- **Lovecky, D. V. (2018).** Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental health disorders. In S. B. **Kaufman** (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (pp. 83-103). New York, NY, US: Oxford University Press.
- **Lovecky, D. V. (1997).** Identity development in gifted children: Moral sensitivity. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(2), 90-94.
- **Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006).** A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42(2), 366-380.
- **Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005).** Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 6, 605-618.
- **Lyman, R. D., Sanders, E., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2017).** Translating Interdisciplinary Research on Language Learning into Identifying Specific Learning Disabilities in Verbally Gifted and Average Children and Youth. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 7, 227-246.



103

RÉFÉRENCES

- **MacFarlane, B., & Mina, K. (2018).** Cyberbullying and the Gifted Considerations for Social and Emotional Development. *Gifted Child Today*, 41(3), pp. 130-135.
- **Marcia, J. E. (1980).** Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York, NY: Wiley.
- **Marcia, J. E. (1989).** Identity Diffusion differentiated. In M. A., Luszcz, & T., Nettelbeck (Eds.), *Psychological development: Perspectives across life-span* (pp. 123-137). Dordrecht: Elsevier.
- **McCoach, D. B., & Flake, J. K. (2018).** The role of motivation. In S. I. **Pfeiffer**, E. **Shaunessy-Dedrick** and M. **Foley-Nicpon** (Eds.). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. (pp. 201-214) Washington, DC : American Psychological Association.
- **McCoach, D. B., & Siegle, D. (2007).** What predicts teacher's attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246-254.
- **McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015).** Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Education Research Review*, 14, 1-17.
- **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., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R., & Azano, A. P. (2014).** Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 245-268.



104

RÉFÉRENCES

- **Neihart, M. (1998).** Preserving the true self of the gifted child. *Roeper Review*, 20:3. pp. 187- 191.
- **Neihart, M., Pfeiffer, S. I., & Cross, T. L. (Eds.). (2016).** *The social and emotional development of gifted children: What do we know? (2nd ed.)*. Waco: Prufrock Press.
- **Neihart, M., & See Yeo, L. (2018).** Psychological issues unique to the gifted student. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 497–510). Washington, DC: American Psychological Association.
- **Ozcana, D., & Bicen, H. (2016)** Giftedness and technology. *Procedia Computer Science*, 102, 630 – 634.
- **Periathiruvadi, S. & Rinn, A. (2012)** Technology in Gifted Education: A Review of Best Practices and Empirical Research. *JRTE*, 45 (2), pp. 153–169.
- **Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E. & Foley-Nicpon, M. (2018) (Eds.).** *APA handbooks in psychology. APA handbook of giftedness and talent*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- **Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2018).** Counseling the gifted: Current status and future direction. In Pfeiffer, S.I. *Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices* (pp. 299-313). New-York, NY: Springer.
- **Pfeiffer, S. I. (2018) (Ed.)** *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (second edition)*. Springer.
- **Persson, R. S. (2005).** Voices in the wilderness: Counselling gifted students in a Swedish egalitarian setting. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 27, 263–276. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-005-3185-3>



105

RÉFÉRENCES

- **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.
- **Peterson, J. S. (2013).** School counselors' experiences with a summer group curriculum for high-potential children from low-income families. *Professional School Counseling*, 16, 194–204. <http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2013-16.194>
- **Peterson, J. S. (2015).** School counselors and gifted kids: Respecting both cognitive and affective. *Journal of Counseling and Development*, 93, 153–162. [http:// dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x](http://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00191.x)
- **Peterson, J. S. (2018).** Counseling gifted children and teens. In Pfeiffer, S. I., Shaunessy-Dedrick, E., & Foley-Nicpon, M. (pp. 511-527). *APA Handbook of Giftedness and Talent*. Washington, DC: American Psychological Association.
- **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 Psychological Development of Gifted and Talented Individuals*. Waco, TX : Prufrock Academic Press.



106

RÉFÉRENCES

- **Rinn, A. N. (2018).** Social and emotional considerations for gifted students. In **Pfeiffer, S.I.** Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices (pp. 453-464). New-York, NY: Springer.
- **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.
- **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. & Bryant, L. (2021).** Gifted students and their teachers: relationships that foster talent development. In **Cross, T. L., & Cross, J. R. (Eds.)** Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions (Second Edition) (pp. 489-510). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **Rogers, C. (1959).** A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In (ed.) S. Koch, *Psychology: A study of a science. Vol. 3: Formulations of the person and the social context.* New York: McGraw Hill.
- **Rogers, K. B. (2007).** Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 382–396.
- **Sahin, F. (2014).** The effectiveness of mentoring strategy for developing the creative potential of the gifted and non-gifted students. *Thinking Skills and Creativity*, 14, 47-55.



107

RÉFÉRENCES

- **Siegle, D. (2018).** Understanding underachievement. In **Pfeiffer, S.I.** Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices (pp. 285-297). New-York, NY: Springer.
- **Siegle, D., & Powell, T. (2004).** Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly*, 48, 21–29.
- **Silverman, L. (1998).** Through the lens of giftedness. *Roeper Review*. 20:3. pp. 204- 210
- **Silverman, L. K. (2021).** Counseling asynchronous gifted students: A 30-years perspective. In **Cross, T. L., & Cross, J. R. (Eds.)** Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions (Second Edition) (pp. 327-350). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **Simoës Loureiro, I, Lowenthal, F., Lefebvre, L., & Vaivre-Douret, L. (2010).** Études des caractéristiques psychologiques psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, 1, 27-44.
- **Smith, C. K., & Wood, S. M. (2018).** Career counseling for the gifted and talented: A life span development approach. In **Pfeiffer, S.I.** Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices (pp. 315-333). New-York, NY: Springer.
- **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.



108

RÉFÉRENCES

- **Suldo, S., M., Hearon, B. V., Shaunessy-Dedrick, E. (2018)** Examining gifted students mental health through the lens of positive psychology. In S. I. **Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick** and M. **Foley-Nicpon** (Eds). APA Handbook of Giftedness and Talent. (pp. 433-449) 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.
- **Stoeger, H., Hopp, M., & Ziegler, A. (2017)**. Online Mentoring as an Extracurricular Measure to Encourage Talented Girls in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics): An Empirical Study of One-on-One Versus Group Mentoring. *Gifted Child Quarterly* 61(3), pp. 239–249.
- **Stricker, J., Buecker, S., Scheider, M., & Preckel, F. (2020)**. Intellectual Giftedness and Multidimensional Perfectionism: a Meta-Analytic Review. *Educational Psychology Review*, 32, 391-414,
- **Strohinger, N., Knobe, J., & Newman, G. (2017)**. The True Self: A Psychological Concept Distinct From the Self. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4) 551–560.
- **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.



109

RÉFÉRENCES

- **VanTassel-Baska, J. & Brown, E. F. (2021)**. The importance of teaching strategies in the education of the gifted. In **Cross, T. L., & Cross, J. R.** (Eds.) Handbook for Counselors Serving Students with Gifts & Talents : Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Interventions (Second Edition) (pp. 585-604). Waco, TX : Prufrock Academic Press.
- **Vygotsky, L. S. (1980)**. *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Revised Edition) Harvard University Press.
- **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.
- **Wirthwein, L., Bergolda, S., Preckelb, F., & Steinmayra, R. (2019)**. Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16-29. doi:10.1016/j.lindif.2019.04.003.
- **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.
- **Yermish, A. (2010)**. Cheetahs on the couch: Issues affecting the therapeutic working alliance with clients who are cognitively gifted (Doctoral dissertation). Available for ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3415722).



110