



D-6

L'évaluation de la d★uble excepti★nnalité

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

Élèves
d★ublement
excepti★nnels

L'évaluation de la double exceptionnalité

Rédaction

Line Massé¹, Pascale Mercier², Camille Charest-Girard³, Claire Baudry¹, Anne Brault-Labbé⁴ et Marie-France Nadeau⁵

¹ Professeures, Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE), Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR).

² Psychologue et professionnelles en adaptation scolaire, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries.

³ Psychologue, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

⁴ Professeure, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

⁵ Professeure, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

Signature graphique

Nathalie-Ann Roy, conseillère en communication — designer graphique, MDes, Bureau des communications, CSSMB.

Mise en page

Isabelle Martineau-Crête et Majorie Dubuc, assistantes de recherche, LaRIDAPE, UQTR.

Révision linguistique

Sophie Lejeune.



Ce projet en partenariat a été réalisé par le LaRIDAPE du département de psychoéducation de l'UQTR en collaboration avec les Services éducatifs du Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries et le Service des ressources éducatives du Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys.



Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention obtenue dans le cadre du programme Projet de partenariat en adaptation scolaire (allocation supplémentaire 15350, volet 1) du ministère de l'Éducation du Québec.



2022. Vous êtes libre de partager, de copier, de distribuer et d'adapter l'œuvre dans les conditions suivantes :



(BY) L'œuvre peut être librement utilisée, à la condition de l'attribuer aux auteurs en citant leurs noms. Cela ne signifie pas que ceux-ci sont en accord avec l'utilisation que vous en faites.



(NC). Vous êtes autorisé à reproduire, à diffuser et à modifier l'œuvre, tant que l'utilisation n'est pas commerciale.



(SA) Partage dans les mêmes conditions. Si vous adaptez le matériel, vous devez partager vos contributions sous la même licence que l'œuvre originale (sous les mêmes options [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)).

LaRIDAPE, Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C. P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7.

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

ISBN : 978-2-925231-05-9.

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2022; Bibliothèque et Archives Nationales du Québec; Bibliothèque et Archives Canada.

Table des matières

Introduction	1
1. Les principes guidant l'évaluation des élèves doublement exceptionnels	1
1.1. Principe 1 : l'évaluation doit se baser sur les définitions retenues pour la douance et la double exceptionnalité	2
1.2. Principe 2 : l'évaluation de la double exceptionnalité doit se baser sur le jugement clinique d'un professionnel qualifié en douance et dans le possible trouble associé.....	3
1.3. Principe 3 : l'élève doit être considéré dans sa globalité	3
1.4. Principe 4 : l'élève doit être évalué dans une perspective écosystémique.....	3
1.5. Principe 5 : l'évaluation doit permettre de mieux répondre aux besoins des élèves concernés	3
1.6. Principe 6 : l'évaluation doit se baser sur une collecte d'informations variées	4
1.7. Principe 7 : l'évaluation doit se baser sur des instruments ayant de bonnes qualités psychométriques ..	5
1.8. Principe 8 : l'évaluation du trouble associé doit s'appuyer sur une approche intra-individuelle.....	5
2. Les considérations préalables à l'évaluation	5
2.1. Évaluer la présence d'un trouble chez un élève déjà identifié comme doué.....	5
2.2. Évaluer la douance chez un élève ayant un trouble reconnu	5
2.3. Évaluer la douance et le trouble chez un élève dont ni l'un ni l'autre n'ont déjà été identifiés	6
3. La collecte structurée d'information.....	6
3.1. L'étude des dossiers de l'élève	8
3.2. L'entrevue avec les parents	8
3.3. L'entrevue avec l'élève.....	10
3.4. L'entrevue avec l'enseignant ou les autres intervenants impliqués auprès de l'élève	11
3.5. La passation d'instruments normatifs.....	12
3.6. Les observations et l'évaluation fonctionnelle des comportements	18
3.7. L'étude des productions de l'élève ou de son portfolio	19
3.8. L'identification dynamique par les activités	19
4. Les considérations spécifiques dans l'évaluation d'un trouble en présence d'une possible douance.....	19
4.1. L'évaluation du TDAH en présence d'une possible douance	20
4.2. L'évaluation du TSA en présence d'une possible douance	22
4.3. L'évaluation des TSAp en langage écrit.....	23
5. L'établissement du portrait de l'élève.....	24
Références	26

Introduction

Ce document s'adresse aux professionnels amenés à dépister ou à évaluer les élèves doublement exceptionnels. Ces tâches s'avèrent souvent délicates. **En effet, la douance peut masquer le trouble associé, le trouble peut masquer la douance, ou encore, les deux peuvent se masquer l'un l'autre.** Lorsqu'un élève est soupçonné d'être doublement exceptionnel, il importe qu'une évaluation approfondie soit réalisée. Ce document présente les grandes lignes du dépistage et de l'évaluation de ces élèves, en particulier ceux qui présentent un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH), un trouble spécifique des apprentissages (TSAp) en langage écrit ou un trouble du spectre de l'autisme (TSA) associés à la douance.

Intentions de lecture

- Connaître les principes à suivre pour l'évaluation des élèves doublement exceptionnels.
- Énoncer les éléments clés de la collecte d'information et les conditions à mettre en place.
- Préciser les méthodes à utiliser pour l'évaluation d'une double exceptionnalité.
- Cerner les aspects particuliers dont il faut tenir compte lors de l'évaluation d'un trouble neurodéveloppemental en présence d'une douance possible.
- Identifier les points à considérer afin d'établir le profil de l'élève.

1. Les principes guidant l'évaluation des élèves doublement exceptionnels

Selon les experts en douance, différents principes devraient guider l'évaluation d'une hypothèse de douance (Bélanger, 2019; Borland, 2014; Callahan, 2018; Callahan *et al.*, 2018; Hertzog *et al.*, 2018; Moon, 2018; Silverman, 2018) ou de double exceptionnalité (Amend, 2018; Assouline et Whiteman, 2011; Foley-Nicpon et Assouline, 2020; Foley-Nicpon et Kim, 2018; Gilman et Peters, 2018; Moon, 2018; Silverman, 2018). Ce qui suit en fait une brève description.

Terminologie et conceptions liées à la douance

En Europe francophone, le terme « haut potentiel » est utilisé, alors qu'en Amérique du Nord, c'est plutôt celui de « douance » (en référence au terme anglais « giftedness ») qui est communément employé. Deux catégories de définitions de la douance ressortent. La première catégorie la définit en utilisant des critères dits restrictifs qui limitent la douance à l'intelligence, laquelle est mesurée par les tests de quotient intellectuel (QI) dans lesquels des seuils cliniques plus élevés doivent être atteints. La douance est ainsi souvent définie par un QI supérieur ou égal à 130, ce qui correspond à deux écarts types au-dessus de la norme, et elle concerne environ 2,5 % de la population. La deuxième catégorie regroupe des définitions aux critères plus inclusifs qui prennent en compte un plus large éventail de domaines de performances que celles mesurées par les tests de QI et qui se basent sur des seuils moins restrictifs. Parmi ces définitions plus inclusives figure celle de Gagné (2015).

1.1. Principe 1 : l'évaluation doit se baser sur les définitions retenues pour la douance et la double exceptionnalité

Sachant qu'il n'y a pas de consensus quant à une terminologie et une définition universellement acceptées de la douance et de la double exceptionnalité, le premier principe précise que les définitions adoptées devraient guider les éléments évalués, les procédures suivies et les décisions prises (Callahan *et al.*, 2018; Johnsen, 2011). Le présent document s'appuie sur la définition de la douance de Gagné (2018) et sur celle de la double exceptionnalité de Foley-Nipcon et Candler (2018).

1.1.1. La définition de la douance retenue

Dans son modèle de la douance, Gagné (2018) distingue la douance du talent (pour plus de détails, voir le document *Construire les talents à partir de la douance*). Selon lui, la douance correspond à des domaines d'habiletés naturelles qui se développent à travers les processus de maturation et à travers l'exercice, plus particulièrement pendant l'enfance. Il identifie six domaines de douance, dont quatre liées aux habiletés mentales (intellectuelles, créatrices, sociales et perceptuelles) et deux liés aux habiletés physiques (musculaires et contrôle moteur). Pour être reconnu « doué », un individu doit manifester l'une ou l'autre de ces habiletés à un degré tel qu'elles le situent parmi les 10 % supérieurs de ses pairs dans ce domaine. Le talent, quant à lui, émerge dans un champ particulier de l'activité humaine (p. ex. : talent scolaire, talent artistique) au cours d'un long processus développemental qui a sa source dans des aptitudes remarquables (la douance) et qui bénéficie de l'influence constante de catalyseurs aussi bien intrapersonnels qu'environnementaux. Par exemple, les élèves talentueux sur le plan scolaire possèdent généralement une douance intellectuelle. Le terme talentueux désigne ainsi tout individu qui maîtrise remarquablement des habiletés systématiquement développées (connaissances et habiletés), appelées compétences, dans au moins un champ de l'activité humaine.

1.1.2. La définition de la double exceptionnalité retenue

Au Québec, cette population scolaire n'est pas définie dans les différents documents du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES), cette appellation est originaire des États-Unis. Dans la littérature, deux définitions principales des élèves doublement exceptionnels s'y retrouvent (Reis *et al.*, 2014). Dans la première définition, un élève est dit « doublement exceptionnel » lorsqu'il est à la fois identifié comme doué et comme ayant reçu un diagnostic lié à une incapacité (« disability »). Généralement, ces incapacités réfèrent soit à un handicap ou à un trouble physique comme la surdité ou la dyspraxie, soit à un trouble neurodéveloppemental (naturellement, à l'exception de la déficience intellectuelle) comme le trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH), les troubles d'apprentissage (TA) ou le trouble du spectre de l'autisme. Cette première définition, malgré son caractère objectif (diagnostic posé), est fortement critiquée, car la douance de certains élèves peut masquer leurs déficits et vice versa, et certains élèves peuvent donc échapper au dépistage. Une définition plus inclusive a ainsi émergé au cours des dernières années afin de mieux dépister les élèves dans les écoles et, par le fait même, de mieux prévenir le développement de problèmes d'adaptation plus importants et de mieux favoriser le développement de leur plein potentiel (Foley-Nipcon et Candler, 2018). Selon cette définition, les élèves doublement exceptionnels, tout en manifestant des caractéristiques de douance dans l'un ou l'autre des domaines d'habiletés, présentent des caractéristiques d'une incapacité ou d'un trouble d'adaptation ou d'apprentissage (Foley-Nipcon et Candler, 2018). Cette définition implique que les critères d'évaluation doivent être adaptés pour bien circonscrire la douance et le trouble tout en tenant compte de leurs interactions.

1.2. Principe 2 : l'évaluation de la double exceptionnalité doit se baser sur le jugement clinique d'un professionnel qualifié en douance et dans le possible trouble associé

Plusieurs activités en lien avec l'identification de la double exceptionnalité ne sont pas réservées aux membres d'un ordre professionnel en particulier. La détection des indices de la douance ou du trouble peut être réalisée par tout acteur qui gravite dans l'environnement de l'élève à partir d'observations de ses comportements. Le dépistage nécessite, quant à lui, un minimum de formation sur le sujet : il inclut la capacité de départager les élèves probablement atteints d'un trouble non diagnostiqué, ou qui présentent un facteur de risque lié à un trouble, de ceux qui en sont probablement exempts ou qui ne sont pas à risque, ou encore, de départager ceux qui sont doués de ceux qui ne le sont pas (pour plus de détails, voir le document [D-5 Le dépistage des élèves doublement exceptionnels](#)). Par contre, l'évaluation diagnostique de la double exceptionnalité doit être réalisée par un professionnel qui maîtrise à la fois le domaine de la douance et celui de la psychopathologie. Ces qualifications sont essentielles pour déterminer le profil particulier de l'élève tant sur le plan de ses ressources que de ses difficultés et pour analyser les interinfluences possibles entre la douance et l'incapacité ou le trouble coexistants. De plus, le professionnel doit être en mesure de discerner les comportements qui sont liés à la douance de ceux qui sont liés au trouble (Amend, 2018; Assouline et Whiteman, 2011; Gilman et Peters, 2018; Mullet et Rinn, 2015; Weinfeld *et al.*, 2013).

1.3. Principe 3 : l'élève doit être considéré dans sa globalité

L'élève doit être étudié dans sa globalité. Il faut tenir compte de toutes les sphères de son développement (cognitif, physique, affectif) et s'intéresser tant à ses forces qu'à ses difficultés. Il faut considérer ses sources de stress et ses stratégies d'adaptation ainsi que prêter attention à ses pensées, ses attitudes et ses émotions. L'évaluation doit aussi permettre d'identifier ses ressources, ses intérêts et ses préférences d'apprentissage tout en tenant compte du fait que ses interactions sociales et ses comportements peuvent jouer un grand rôle dans le rendement scolaire (Hertzog *et al.*, 2018).

1.4. Principe 4 : l'élève doit être évalué dans une perspective écosystémique

La trajectoire développementale d'un individu dépend d'une multiplicité de causes et d'influences qui l'affectent tout au long de sa vie. Ces facteurs sont en interaction constante et leurs influences réciproques peuvent s'avérer positives et servir de facteurs de protection devant l'adversité, ou encore agir comme facteurs de risque pouvant mettre en péril son développement. Comme pour les autres élèves ayant des difficultés, il importe d'évaluer l'élève doublement exceptionnel avec une perspective écosystémique (Foley-Nicpon et Kim, 2018). Ainsi, il est recommandé de relever les facteurs de risque et de protection liés aux différents systèmes de l'élève (élève lui-même, milieu scolaire, milieu familial, pairs, etc.). Plus les facteurs de risque sont nombreux, plus le risque de problèmes d'adaptation augmente. Le poids de ces facteurs diffère selon leur nature, la durée de leur action, l'âge des individus, leur sexe et leur situation particulière, et, surtout, ils peuvent être atténués par la présence de facteurs de protection qui font contrepoids.

1.5. Principe 5 : l'évaluation doit permettre de mieux répondre aux besoins des élèves concernés

Selon ce principe, les résultats de l'évaluation doivent orienter les décisions à prendre concernant les élèves (Alberta Learning, 2002) et ne pas seulement les étiqueter comme doublement exceptionnels. L'évaluation doit permettre de mieux répondre à leurs besoins et de fournir des indications pour différencier l'enseignement ou

pour mettre en place des mesures éducatives plus ciblées ou intensives, et ce, afin de favoriser le développement de leur potentiel et de soutenir leur rendement scolaire, leur intégration sociale et leur développement personnel. Le rapport d'évaluation doit faire clairement ressortir les forces de l'élève et ne pas faire ressortir seulement ses difficultés.

1.6. Principe 6 : l'évaluation doit se baser sur une collecte d'informations variées

Selon ce principe, l'évaluation doit se baser sur une collecte d'informations variées (Assouline et Whiteman, 2011). Pour ce faire, il est recommandé d'adopter une approche multiméthode et multirépondant (McConaughy et Ritter, 2014; Moon, 2018; Sattler, 2018a; Sattler et Schaffer, 2014).

1.6.1. L'approche multiméthode

L'approche multiméthode consiste à combiner plusieurs méthodes de collecte de données directes et indirectes. Les méthodes directes comprennent les observations qui peuvent être réalisées dans plusieurs milieux. Les méthodes indirectes comportent divers moyens tels les entrevues, la passation de questionnaires, d'échelles d'évaluation ou d'instruments normatifs, les formulaires de référence d'un professionnel, la consultation de dossiers et de rapports d'évaluation effectués par d'autres professionnels et l'examen des productions de l'élève.

Afin de dépister et d'évaluer la double exceptionnalité, plusieurs experts recommandent l'utilisation de méthodes non traditionnelles subjectives (Al-Hroub, 2014; Baum *et al.*, 2017; Bracken, 2008; VanTassel-Baska, 2008). Ces méthodes incluent notamment l'examen des productions de l'élève ou de son rendement scolaire, les autobiographies et les inventaires de caractéristiques liées à la douance ou à la double exceptionnalité.

Lors de la collecte d'informations pour l'identification et l'évaluation de la douance, Moon (2018) recommande de ne pas utiliser de matrices de convergence de preuves, en particulier dans le cas d'élèves doublement exceptionnels. En effet, même s'ils présentent une douance, ils sont davantage à risque de ne pas rencontrer les critères prescrits par cette méthode et, donc, de ne pas être dépistés. Les matrices de convergence de preuves consistent en des protocoles où toutes les données doivent dépasser chacune des étapes-barrières et converger pour conclure à une douance. À l'inverse, selon ce qui est recommandé par Moon (2018), un élève pourrait être considéré doué s'il manifeste une précocité développementale, une grande créativité dans ses productions écrites, un raisonnement mathématique élevé et un talent en musique, même si ses résultats du test d'intelligence indiquent un QI global de 118.

1.6.2. L'approche multirépondant

Quant à l'approche multirépondant, elle vise à employer les méthodes indirectes de collectes de données auprès de personnes significatives gravitant autour de l'élève. En adoptant une approche multiméthode auprès de plusieurs répondants (p. ex. : élève, enseignant, parents ou autres personnels scolaires [services de garde, sports et loisirs, intervenants sociaux, etc.]), l'évaluateur augmente la validité prédictive de son évaluation et diminue le risque de faire des erreurs d'interprétation (Sattler et Schaffer, 2014). Les divers rôles des répondants et les contextes dans lesquels ils sont en interaction avec l'élève entraînent une multitude de perspectives d'une même situation. La triangulation de ces différentes perceptions permet de comparer l'information et de la valider (De Los Reyes *et al.*, 2015).

1.7. Principe 7 : l'évaluation doit se baser sur des instruments ayant de bonnes qualités psychométriques

Les qualités psychométriques des tests utilisés doivent être acceptables pour la population visée (Brodersen *et al.*, 2018; Callahan *et al.*, 2018; Sattler, 2018a) et les versions les plus récentes des instruments doivent toujours être employées (Moon, 2018), que ce soit pour l'identification de la douance ou l'évaluation du trouble associé.

1.8. Principe 8 : l'évaluation du trouble associé doit s'appuyer sur une approche intra-individuelle

L'évaluation du trouble associé doit s'appuyer sur une approche intra-individuelle plutôt qu'interindividuelle afin d'identifier les forces et les difficultés relatives de l'élève et pas seulement ses difficultés par rapport à la moyenne des autres élèves ou à la norme (Gilman *et al.*, 2013; Webb *et al.*, 2016). **Une force ou une faiblesse relative indique des différences significatives entre les différentes habiletés de l'enfant par rapport à lui-même, et non par rapport à la moyenne des enfants du même âge.**

Il importe de noter que l'écart de capacité-réalisation joue un rôle important dans le diagnostic des enfants doublement exceptionnels (Gilman et Peters, 2018). Par exemple, si un enfant doué a un QI de 130 (RC = 98), ses résultats scolaires attendus le situeraient également dans les meilleurs de sa classe. Si ses résultats scolaires le situent dans la moyenne, il s'agit d'un écart de capacité-réalisation. Selon Amend (2018), trouver les talents ou les difficultés peut devenir ardu lorsque des différences subtiles sont présentes dans les performances (p. ex. : l'élève lit très lentement, mais sa compréhension en lecture demeure bonne) ou dans les habiletés (p. ex. : l'élève réussit moins bien seulement à quelques sous-tests du WISC-5).

2. Les considérations préalables à l'évaluation

Le choix des méthodes d'évaluation ainsi que les considérations préalables dépendent de la situation. Ce qui suit présente trois cas de figure identifiés par Amend (2018). Chacun des cas requiert une bonne compréhension de la douance, du trouble associé ainsi que de leurs interactions possibles.

2.1. Évaluer la présence d'un trouble chez un élève déjà identifié comme doué

Lorsque la présence d'un possible trouble associé chez un élève déjà identifié comme doué est évaluée, différents facteurs doivent être considérés. Certains enfants doués peuvent compenser si bien leurs difficultés qu'elles peuvent être reconnues seulement à la fin du primaire ou au secondaire lorsque les exigences scolaires sont plus élevées. Lors de la référence, l'évaluateur doit identifier les domaines d'habiletés et déterminer comment ils pourraient affecter le processus d'évaluation. **Les méthodes choisies doivent permettre de révéler les difficultés sans que l'enfant puisse utiliser ses habiletés pour les compenser.** L'anamnèse de l'enfant incluant les observations des enseignants et des parents sur ses comportements et sur ses performances dans les tâches plus problématiques pourra donner des indications sur la présence d'un trouble.

2.2. Évaluer la douance chez un élève ayant un trouble reconnu

Dans cette situation, **l'évaluateur devra tenir compte des implications possibles du trouble de l'élève sur l'évaluation** des caractéristiques de douance en proposant différentes tâches ou encore en aménageant certaines d'entre elles afin de pallier ses difficultés. **Il s'assure par le fait même de ne pas entacher le réel potentiel de l'élève.** Par exemple, si un élève manifeste des difficultés en lecture, des tâches impliquant la lecture ne

devraient pas seulement être utilisées pour évaluer son potentiel. Un autre exemple : si l'enfant présente un TDAH et est médicamenté, l'évaluation intellectuelle devrait être réalisée seulement lorsqu'il est sous l'effet de la médication.

2.3. Évaluer la douance et le trouble chez un élève dont ni l'un ni l'autre n'ont déjà été identifiés

Selon Silverman (2018), les élèves doublement exceptionnels les plus difficiles à dépister sont ceux qui présentent des résultats globaux dans la moyenne aux tests d'intelligence ou aux tests d'habiletés cognitives ainsi qu'un rendement scolaire dans la moyenne. Dans certains cas, seules l'observation de leurs comportements (p. ex. : curiosité intense, profondeur de la réflexion) par leur entourage (enseignants, parents, intervenants scolaires) et leur histoire développementale (p. ex. : présence d'une précocité) pourront révéler une double exceptionnalité. **Cette dernière situation exige l'utilisation d'un éventail plus grand de méthodes afin qu'à la fois la douance et le trouble soient identifiés.** Il faudra aussi départager si les manifestations comportementales observées appartiennent au trouble ou si elles sont une manifestation de douance ou de besoins insatisfaits (p. ex. inattention liée à l'ennui en classe et non à un TDAH ou problèmes d'intégration sociale non liés au TSA, mais plutôt à un manque d'interactions avec des pairs du même niveau développemental). Si la douance peut expliquer (et non excuser) les comportements, cela pourra exclure un diagnostic de trouble et guider l'intervention. Si les symptômes sont bien liés à un trouble, il faudra évaluer leur niveau d'impact fonctionnel afin de déterminer les interventions possibles.

3. La collecte structurée d'information¹

Une collecte d'informations structurée constitue la base de l'évaluation lorsqu'une double exceptionnalité est soupçonnée. Lors de la collecte d'informations, le professionnel mandaté recueille des renseignements pour étayer ses hypothèses sur la présence de douance et pour établir la problématique rencontrée par l'élève. Afin de guider la collecte d'informations et de la rendre rigoureuse, il est recommandé de s'appuyer sur une carte conceptuelle qui regroupe les principaux facteurs de risque (difficultés) et de protection (ressources) associés à la problématique ciblée selon les écrits scientifiques (Pauzé, 2018). (Voir à cet effet les différentes cartes conceptuelles résumant les principaux facteurs de risque et de protection liés à la trajectoire développementale des profils d'élèves doublement exceptionnels ciblés, soit le TDAH, TSA ou le TSAp.) Ces facteurs deviendront des centrations d'évaluation. La carte conceptuelle offre l'avantage de réduire l'omission de facteurs causaux ou le risque de négliger certaines facettes importantes de la réalité de l'élève qui peuvent avoir un impact sur le développement de ses difficultés d'adaptation. Au terme de la collecte d'informations et de leur analyse, il est possible d'utiliser la carte conceptuelle pour communiquer les résultats de l'évaluation en y indiquant les dimensions évaluées, les facteurs de risque et de protection relevés ainsi que les cibles d'intervention à prioriser et à planifier. Cette priorisation doit se baser sur les facteurs ayant le plus d'impacts sur le fonctionnement de l'élève et sur ce que le milieu scolaire peut modifier. Le [tableau 1](#) répertorie quelques questions qui peuvent aider à cerner les besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels.

¹ Les informations de cette section sont tirées et adaptées de Massé, Bégin et Nadeau (2020).

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
<ul style="list-style-type: none">• 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
<ul style="list-style-type: none">• 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?• Quelles 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
<ul style="list-style-type: none">• 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 évite-t-il les autres élèves ou ces derniers l'évitent-ils?• Quelles sont les stratégies adaptatives utilisées par l'élève avec une douance (p. ex. : déni, camouflage, aider les autres) et avec des difficultés? Sont-elles fonctionnelles ou dysfonctionnelles?

Sources : adapté de Baldwin *et al.* (2015) et Omdal *et al.* (2020).

La collecte d'informations s'effectue selon des modalités variées qui seront présentées dans les sections suivantes.

3.1. L'étude des dossiers de l'élève

La consultation de dossiers au nom de l'élève (dossiers scolaires, d'aide particulière ou professionnels) et des rapports d'évaluation effectués par d'autres professionnels (le cas échéant) figure habituellement parmi les étapes préalables à effectuer avant toute nouvelle évaluation. Cependant, certains professionnels aiment parfois aussi rencontrer l'élève sans avoir pris connaissance au préalable des dossiers antérieurs, et ce, afin de ne pas être biaisés favorablement ou non sur lui. L'idée est alors de privilégier une opinion objective vis-à-vis de l'élève.

Il faudra porter une attention particulière aux bulletins. Le rendement scolaire tel qu'il apparaît aux bulletins scolaires est souvent utilisé comme méthode pour dépister les élèves doués. Le bulletin scolaire fournit des informations sur l'évolution d'un élève à travers le temps dans différents domaines d'apprentissage. Par contre, le rendement scolaire apparaît fortement tributaire de l'environnement dans lequel évolue l'élève (Matthews et Peters, 2018). En effet, les résultats des élèves sont fortement influencés par leur groupe d'appartenance. Plus ils évoluent dans des groupes forts, plus ils ont tendance à avoir des résultats élevés. À l'inverse, un élève qui se distingue considérablement de la moyenne dans un groupe très faible ou dans un milieu où les exigences s'avèrent peu élevées pourrait ne pas se démarquer dans un groupe plus fort. Par ailleurs, le rendement scolaire peut varier selon les exigences de l'enseignant et la rigueur de la correction, selon la qualité de la relation avec l'enseignant, selon l'attrait pour la matière ou pour les activités pédagogiques offertes ou selon la qualité de l'enseignement, ou encore selon les méthodes d'évaluation utilisées (production ou examen; niveaux visés par les questions, etc.). Enfin, le rendement scolaire peut refléter d'autres caractéristiques qui ne sont pas nécessairement liées à des habiletés élevées, comme du travail supplémentaire, la coopération, des comportements appropriés en classe ou la conformité aux exigences (Matthews et Peters, 2018). Aussi, si l'élève présente des problèmes de motivation ou un trouble neurodéveloppemental, le rendement peut ne pas représenter son plein potentiel. Il faudra porter une attention particulière aux différences de performance selon les tâches ou les matières (Amend, 2018). Cependant, il faudra aussi garder en tête que, grâce à leurs habiletés intellectuelles élevées, plusieurs élèves doués peuvent compenser leurs difficultés et que, conséquemment, leurs performances peuvent se situer dans la moyenne (Gilman *et al.*, 2013).

3.2. L'entrevue avec les parents

Lors de l'entretien avec les parents, il est préférable de rencontrer les deux parents en même temps. Lors de cet entretien, l'évaluateur recueille des informations concernant l'histoire de vie de l'élève (anamnèse) pouvant indiquer la présence de comportements caractéristiques de douance ou d'un trouble associé. Pour la douance, il peut s'agir d'indices démontrant une précocité de développement, une maturité socioaffective et un fort désir d'apprendre ou d'informations sur les habiletés ou les talents de l'élève, sur ses caractéristiques d'apprentissage, sur sa motivation et sur ses intérêts (Ryser, 2011b). Il importe de s'attarder sur la présence de douance dans la famille ainsi que sur la présence de TDAH, de TSA, de TSAp ou d'autres difficultés.

Cet entretien permet de :

- Tracer l'anamnèse de l'enfant (notamment pour relever la présence de précocités ou de particularités développementales);
- Connaître les préoccupations des parents, les facteurs de risque et de protection liés à la famille ainsi que les interventions tentées par le passé et leurs effets;

- Réaliser l'évaluation fonctionnelle des comportements difficiles vécus à la maison, mais liés à l'école (par exemple, le refus d'effectuer ses devoirs);
- Apprendre comment les parents perçoivent l'histoire scolaire de leur enfant;
- Identifier des périodes ou des événements/situations qui auraient particulièrement marqué le parcours développemental de l'enfant jusqu'à ce jour (p. ex., rencontre avec un enseignant en particulier, situation particulièrement difficile avec un pair, activité qui semble l'avoir transformé ou avoir déclenché chez lui une passion, situation impliquant une réaction particulièrement négative chez l'enfant, etc.);
- Analyser le système familial et ses répercussions sur les forces et les difficultés de l'élève;
- Estimer les ressources et les motivations de l'élève quant à l'intervention et aux modalités de changement;
- Proposer aux parents de remplir des questionnaires, des échelles d'appréciation ou des grilles d'observation sur la douance ou sur les difficultés d'adaptation ou sur les troubles neurodéveloppementaux soupçonnés.

Dans de nombreux cas, les parents d'enfants présentant des difficultés d'adaptation ont vécu une mauvaise expérience avec le personnel de l'école, car la responsabilité des comportements difficiles de l'élève leur est souvent attribuée (Massé *et al.*, 2016; Sattler et Garro, 2018). Des parents d'enfants doublement exceptionnels se plaignent aussi que les milieux scolaires se centrent seulement sur les difficultés et ne tiennent pas compte de la douance de leur enfant ou encore que très peu d'acteurs scolaires s'y connaissent en douance et encore moins en double exceptionnalité (Brault-Labbé *et al.*, soumis; Dare et Nowicki, 2015; Rubenstein *et al.*, 2015). Il n'est pas étonnant que plusieurs parents arrivent à l'entrevue avec des sentiments négatifs (frustration, déception, découragement, inquiétude, culpabilité, colère, impression d'incompétence parentale, dépression, négation du problème, etc.). D'autres ont l'impression de ne pas être entendus, de se faire juger, de ne pas avoir de crédibilité aux yeux de l'équipe-école ou d'être perçus comme poussant l'enfant, ce qui peut entraîner une attitude défensive de leur part envers le milieu scolaire. D'autre part, certains parents d'enfants doués peuvent être perçus par le personnel scolaire comme particulièrement exigeants envers leur enfant ou le milieu scolaire. Il est important de porter une attention bienveillante à leurs émotions et de garder une attitude calme et dépourvue de jugement. Tout au long de cette entrevue, l'évaluateur doit adopter des conduites qui assurent la collaboration ultérieure des parents. L'[encadré 1](#) répertorie différents outils pouvant être utile lors de l'entrevue.

Encadré 1

Outils pouvant être utiles pour l'entrevue avec les parents

- Questionnaires d'entretien semi-structuré pour établir l'anamnèse
 - Outil O-PR-1- *Entrevue semi-structurée pour établir l'anamnèse*, version [imprimable](#) ou [interactive](#).
- Échelles d'appréciation ou grilles d'observation des caractéristiques de douance (pour plus de détails sur les inventaires de caractéristiques pouvant être utilisés avec les parents pour la douance ou la double exceptionnalité, voir la section 4.2 *Les inventaires remplis par les parents* du document [D-5 Le dépistage des élèves doublement exceptionnels](#)).
- Échelles d'appréciation, questionnaires d'évaluation ou grilles d'observation des difficultés d'adaptation ou des troubles neurodéveloppementaux.
- Documents pour aider les parents à se préparer à la rencontre
 - Outil O-PA-2 *Je trace le portrait de mon enfant*, version [imprimable](#) ou [interactive](#).
 - Outil O-PA-3 *Questionnaire de préparation à la rencontre du plan d'action*, version [imprimable](#) ou [interactive](#).

3.3. L'entrevue avec l'élève

L'entrevue avec l'élève s'avère essentielle non seulement pour évaluer la présence de douance ou d'un trouble, mais aussi pour obtenir son point de vue sur la situation. Selon les objectifs, l'entrevue peut s'étaler sur plusieurs rencontres. L'évaluateur doit toutefois éviter d'utiliser un nombre de mesures plus que nécessaire (c'est-à-dire de surévaluer l'élève). Le [tableau 2](#) présente une synthèse des outils qui peuvent être utiles pour l'entrevue avec l'élève selon la centration de l'évaluation.

Tableau 2

Outils pouvant être utiles lors de l'entrevue avec l'élève

Centration d'évaluation	Outils
Douance ou talent	<ul style="list-style-type: none"> • Autobiographies • Questionnaires d'entretien semi-structuré <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil O-T-3 Entrevue semi-structurée concernant la motivation scolaire • Inventaires d'intérêts ou préférences d'apprentissage <ul style="list-style-type: none"> ○ Outil O-ÉL-1 <i>Mon portrait</i>, version imprimable ou interactive ○ Outil O-ÉL-2 <i>Mon empreinte d'apprentissage</i>, version imprimable ou interactive ○ Outil O-ÉL-3 <i>Questionnaire pour mieux te connaître</i>, version imprimable ou interactive • Expressions des valeurs • Tests d'intelligence • Échelles développementales • Portfolio de l'élève
Difficultés d'adaptation ou trouble neurodéveloppementaux	Grilles d'entretien semi-structuré Grilles d'observation Questionnaires d'évaluation autorapporté Tests ou épreuves

Au cours de l'entrevue, les objectifs suivants sont habituellement visés :

- Discuter de la procédure d'évaluation;
- Connaître la perception qu'a l'élève de la situation (habiletés, talents, rendement scolaire, comportements problématiques, antécédents, conséquences, pensées, représentations, émotions, distorsions cognitives, personnes impliquées, moyens pour améliorer la situation, facteurs associés aux parents, à l'école ou à l'environnement, etc.);
- Évaluer la perception qu'il a de ses propres difficultés, le degré de maîtrise qu'il pense avoir sur la situation et sur ses motivations à changer;
- Déterminer les aspects positifs de sa situation, ses champs d'intérêt, ses activités favorites, ses aspirations, ses préférences d'apprentissage ainsi que les personnes de son entourage qu'il croit susceptibles de lui venir en aide;
- Évaluer les habiletés intellectuelles de l'élève à l'aide d'instruments standardisés (voir la [section 3.5.1](#));
- Évaluer le trouble associé à l'aide de différents instruments ou effectuer un entretien structuré ou semi-structuré pour repérer les symptômes liés aux problèmes soupçonnés;

- Observer l'élève (en portant une attention particulière aux manifestations de douance ou du trouble associé soupçonné).

Rimm et ses collègues (2008) soulignent que **les élèves doublement exceptionnels sont spécialement sensibles à la relation avec l'examineur** et que ce dernier doit y porter une attention particulière. Par ailleurs, dans le cas d'une hypothèse de TSA, Silverman, Kenworthy et Weinfeld (2014) suggèrent que les difficultés des élèves ayant un TSA à créer un lien avec les autres personnes et que le déficit de la théorie de l'esprit (compréhension de la perspective, des émotions, des pensées, des intentions et des désirs des autres) doivent aussi être pris en compte afin de s'assurer que l'enfant comprend les consignes. Par exemple, il faudrait éviter d'utiliser des termes vagues ou ambigus et vérifier que l'élève comprend bien les consignes. Aussi, les consignes courtes et explicites seront à privilégier. Cela vaut également pour les élèves présentant des difficultés langagières.

3.4. L'entrevue avec l'enseignant ou les autres intervenants impliqués auprès de l'élève

Il importe de consulter les enseignants de l'élève (en particulier l'enseignant titulaire), car ce sont des informateurs clés quant aux habiletés et talents de l'élève, à son rendement, à sa motivation, à ses relations avec les pairs, à ses difficultés et à ses comportements. L'évaluateur pourra aussi recueillir des informations sur leur vision de l'élève et de sa famille, sur l'environnement scolaire et son influence sur les comportements de l'élève et sur leurs attentes. Les enseignants pourront également donner leur avis sur les besoins de l'élève et sur les solutions possibles pour améliorer sa situation scolaire. Tout comme avec les parents, il est essentiel d'établir les bases d'une bonne collaboration avec les enseignants, car cette collaboration apparaît cruciale pour les suites de l'évaluation et pour l'éventuel plan d'intervention. Il peut être utile de leur fournir un questionnaire sommaire avant l'entrevue afin qu'ils puissent s'y préparer adéquatement et qu'ils aient le temps de recueillir les observations ou les données nécessaires pour étayer leurs propos (p. ex. : grilles d'observation, voir le [tableau 3](#)). Il est important de noter que les enseignants, surtout ceux qui œuvrent en adaptation scolaire, sont moins enclins à recommander un élève pour des services de douance lorsqu'il manifeste des difficultés comportementales ou émotionnelles (Bianco et Leech, 2010) ou des difficultés d'apprentissage (Minner, 1990).

Tableau 3

Outils pouvant être utiles lors de l'entrevue avec les enseignants

Centration d'évaluation	Outils
Douance ou talent	<ul style="list-style-type: none"> • Grilles d'entretien semi-structuré • Grilles d'observation des caractéristiques de douance <ul style="list-style-type: none"> ○ O-T-1 Grille de dépistage des élèves doublement exceptionnels, version imprimable ou interactive ○ O-T-2 Portrait de l'élève doué, version imprimable ou interactive • Échelles d'appréciation des caractéristiques de douance <p>(Pour plus de détails sur les grilles d'observation ou les échelles d'appréciation pouvant être utilisés avec les enseignants pour la douance ou la double exceptionnalité, voir la section 4.1 <i>Les inventaires remplis par les enseignants</i> du document D-5 Le dépistage des élèves doublement exceptionnels.)</p>
Difficultés d'adaptation ou trouble neurodéveloppementaux	<ul style="list-style-type: none"> • Grilles d'entretien semi-structuré

Centration d'évaluation	Outils
	<ul style="list-style-type: none"> • Grilles d'observation (rapport anecdotique, observation de type événementiel, observation par échantillon de temps, etc.) • Formulaire d'évaluation fonctionnelle des comportements • Questionnaires d'évaluation des difficultés d'adaptation ou des troubles neurodéveloppementaux

Dans le cas d'un talent particulier (p. ex. : musical ou sportif), l'évaluateur pourrait aussi consulter un expert de ce champ (entraîneur, professeur spécialiste, etc.) pour obtenir une opinion sur le niveau de talent de l'élève. Les experts consultés doivent pouvoir évaluer l'écart entre le potentiel de l'élève et son rendement actuel. Ils doivent aussi baser leur jugement sur des critères rigoureux propres au champ de talents et non donner un jugement global (Matthews, 2018). Dans le domaine des arts, les experts sont en meilleure position pour juger du potentiel créatif. L'excentricité des productions peut être distinguée de l'originalité.

Les contacts avec les autres intervenants qui gravitent autour de l'élève à l'école ou dans d'autres milieux de vie peuvent compléter le portrait de ses comportements, de ses motivations, de ses champs d'intérêt, de ses forces, de ses relations avec les pairs ou avec les adultes, ainsi que d'autres éléments de sa vie. Ces contacts permettent également de connaître les ressources sur lesquelles l'élève peut compter pour améliorer sa situation.

3.5. La passation d'instruments normatifs

Que ce soit pour l'identification de la douance ou le diagnostic du trouble associé, l'utilisation d'instruments de mesure normatifs sera nécessaire pour quantifier de façon objective les habiletés ou les difficultés de l'enfant et le situer par rapport à une norme. Ces instruments standardisés comprennent autant des questionnaires remplis par les élèves, leurs parents ou leurs enseignants que des tests administrés aux élèves.

Parmi les tests normatifs à utiliser dans le cadre du processus d'évaluation d'une double exceptionnalité, l'utilisation de tests d'intelligence ou d'échelles développementales (pour les enfants du préscolaire) est habituellement recommandée afin d'identifier la douance, d'établir le profil cognitif de l'élève et de dépister des difficultés (voir la [section 3.5.1](#)). **Bien que ces tests soient particulièrement utiles, l'évaluation de la douance ne devrait toutefois pas reposer uniquement sur eux** (Weinfeld *et al.*, 2013). Des tests de créativité et des inventaires de caractéristiques pourront compléter le portrait de l'élève (voir à la [section 3.5.2](#)). Les tests d'intelligence individuels seront à privilégier par rapport aux tests collectifs d'habiletés cognitives ou de rendement scolaire, et ce, pour plusieurs raisons (Alberta Learning, 2002; Brodersen *et al.*, 2018; Rimm *et al.*, 2008; Merrick et Targett, 2004ab; Sattler, 2018b) :

- 1) Le score total étant calculé en fonction du nombre total de bonnes réponses émises dans un certain laps de temps, ces deux types de tests écrits (habiletés cognitives et rendement) peuvent pénaliser les élèves qui écrivent lentement, ceux qui ne viennent pas d'un milieu francophone, ceux qui éprouvent de la difficulté à lire, les élèves inattentifs, ceux qui ne sont pas très motivés ainsi que les élèves inquiets qui ont tendance à vérifier plusieurs fois leurs réponses.
- 2) Certains élèves rencontrent souvent des difficultés à comprendre les consignes, surtout ceux provenant de milieux défavorisés ou ceux qui présentent des problèmes de lecture.
- 3) Ces deux types de tests proposent un choix limité de réponses correctes auxquelles l'individu doué créatif peut trouver des alternatives originales qualifiées d'incorrectes.

- 4) En ce qui concerne spécifiquement les tests d'habiletés cognitives, ils mesurent généralement des habiletés intellectuelles plus simples comme la mémoire, la compréhension ou les habiletés spatiales.
- 5) En ce qui concerne spécifiquement les tests de rendement scolaire, ils mesurent les acquis des élèves et ne sont pas nécessairement un bon indicateur de leur potentiel même s'ils peuvent par ailleurs être utiles pour juger de la nécessité d'une forme d'accélération scolaire.

Pour l'évaluation des troubles, les instruments conçus pour évaluer des problématiques précises seront à privilégier lorsqu'une hypothèse très claire du trouble associé est présente alors que les instruments non spécifiques seront recommandés pour examiner un plus grand nombre de difficultés en même temps (p. ex. : dans le cas d'une hypothèse de TDAH, l'instrument Conners-3 sera utilisé alors que, dans le cas d'un possible diagnostic comorbide non manifeste, l'instrument BASC-3 sera plutôt utilisé). (Pour des considérations spécifiques à propos de leur utilisation dans le cas possible d'une douance, voir la [section 4](#)).

Lors de la passation des instruments de mesure, il faudra s'assurer de mettre en place des conditions de passation optimale qui tiennent compte des troubles soupçonnés. Les élèves doublement exceptionnels tendent à ne pas bien performer lors de tests de groupe, de tests chronométrés ou avec une limite de temps ou de tests qui requièrent de l'écriture (Silverman, 2018). Rimm et ses collègues (2008) recommandent d'évaluer la douance le matin lorsque l'élève est frais et dispos et est en meilleure condition pour compenser ses difficultés. Ils conseillent également d'évaluer les difficultés en fin d'après-midi lorsque l'enfant est fatigué et est moins capable de compenser ses difficultés. L'[encadré 2](#) précise quelques conditions de passation optimale selon le trouble.

Encadré 2

Conseils pour la passation d'instruments selon le trouble neurodéveloppemental

Les élèves ayant un TDAH

Les élèves avec un TDAH seront particulièrement affectés s'il y a du bruit à l'extérieur de la salle d'administration, si les sièges sont inconfortables ou s'il y a d'autres distractions dans l'environnement. Aussi, si l'élève prend une médication en lien avec le TDAH, il faut s'assurer que celle-ci a été prise afin d'évaluer son potentiel dans des conditions optimales (Amend, 2018).

Les élèves ayant un TSA

Les difficultés des élèves avec les tests chronométrés sont liées, entre autres, à leur difficulté à percevoir le temps qui passe (Silverman, 2018). À cet effet, l'utilisation d'une horloge visuelle (*Time Timer*) peut être utile.

Il est également important de s'assurer que des éléments sensoriels de l'environnement (bruit, lumière, couleurs, etc.) ne viennent pas nuire à leur bien-être. Le recours au renforcement peut également être nécessaire pour soutenir leur attention. La présence d'un adulte familial qui peut sécuriser l'élève peut être nécessaire afin de s'assurer que l'enfant donne la pleine mesure de son potentiel.

Les élèves ayant un TSAP

Les élèves ayant un TSAP en langage écrit (anciennement dyslexie-dysorthographe) tendent à se fatiguer plus facilement lors des évaluations (Webb *et al.*, 2016). Il est recommandé de prendre des pauses régulièrement ou encore de procéder à l'évaluation sur plusieurs périodes.

3.5.1. L'utilisation de tests d'intelligence individuels

Les tests d'intelligence individuels réfèrent communément aux tests de quotient intellectuel (voir l'[encadré 3](#) pour des exemples) ainsi qu'aux tests culturellement équitables (voir l'[encadré 4](#)). Ils évaluent des capacités

intellectuelles générales, notamment le raisonnement logique, la planification de séquences d'activités, la résolution de problèmes, l'utilisation de concepts abstraits, la compréhension d'idées complexes, la mémoire de travail et la vitesse de traitement de l'information (Sattler, 2018b). Bien qu'il existe un débat sur la limite de ces instruments à capter la nature complexe de l'intelligence et ses différentes dimensions ainsi que sur les biais culturels possibles, les tests d'intelligence représentent à ce jour les instruments qui se sont révélés les plus fiables et les plus valides pour mesurer les habiletés intellectuelles (Brodersen *et al.*, 2018; Sattler, 2018a). Toutefois, cette mesure apparaît moins stable lorsqu'elle est utilisée auprès d'enfants du préscolaire (Hertzog et al., 2018). Il est alors préférable d'utiliser une échelle développementale comme le Bayley (2006). En plus de pouvoir confirmer la présence de douance sur le plan intellectuel, ces tests permettent de déterminer la dyssynchronie ou les rythmes différents de développement intellectuel (Ryser, 2011a). Lorsque c'est possible, il est préférable d'utiliser un instrument dans la langue maternelle de l'enfant afin de tracer un portrait plus juste de ses capacités (Matthews et Peters, 2018). Par ailleurs, si l'élève provient de milieux défavorisés (culturellement ou économiquement) ou s'il est un nouvel immigrant qui ne maîtrise pas suffisamment la langue d'évaluation, il serait plus indiqué d'utiliser un test d'intelligence culturellement équitable. Ce sont des tests standardisés mesurant l'intelligence des élèves en mettant l'accent sur des facteurs non verbaux (voir l'[encadré 4](#) pour des exemples).

Encadré 3

Exemples de tests d'intelligence

Kaufman, A. S. (2008). *Batterie pour l'examen psychologique de l'enfant, 2^e éd.* (KABC-II). Pearson. (3 à 12 :11 ans)

Weschler, D. (2013). *WAIS-IV CDN-F : échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes —Quatrième édition—Version pour francophones du Canada.* Pearson. (16 :0 à 90 :11 ans)

Weschler, D. (2013). *WPPSI-IV CDN-F : échelle d'intelligence de Wechsler pour la période préscolaire et primaire—Quatrième édition—Version pour francophones du Canada.* Pearson. (2 :6 à 7 :7 ans)

Weschler, D. (2015). *WISC-V : échelle d'intelligence pour enfants, Version pour francophones du Canada.* Pearson. (6 à 16 ans 11 mois)

Roid, G. H. (2003). *Stanford Binet intelligence scales (5^e éd.)*. Riverside Publication. (2 à 85 ans et plus)

Exemple d'échelle développementale

Bayley, N. et Aylward, G. P. (2021). *Bayley scales of infant and toddler development (4^e éd.)*. Pearson (16 jours à 42 mois).

Encadré 4

Exemples de tests d'intelligence culturellement équitables

Naglieri, J. A. (1998). *Test d'aptitude non verbale de Naglieri (NNAT)*. Pearson. (5 à 17 ans)

Naglieri, J. A. et Wechsler, D. (2006). *L'échelle non verbale d'aptitude de Wechsler : canadienne (WNV CDN)*. Pearson. (4 :0 à 21 :11 ans)

Raven, J. (2005). *Progressive matrices de Raven (PM)*. Pearson. (4 à 25 ans)

Raven, J. (2008). *Progressive matrices couleur encastrables (CPM-BF)*. Pearson. (4 ;6 à 10 :0 ans)

Rold, G. H., Mille, L. J., Pomplun, M. et Koch, C. (2013). *Leiter international performance scale (3^e éd.)*. WPS.

3.5.1.1. La passation des instruments

D'une part, certaines recommandations émergent des écrits pour une utilisation optimale des tests d'intelligence avec la population d'élèves doublement exceptionnels (Gilman et Peters, 2018; Rimm *et al.*, 2008; Silverman, 2018) :

- a) Mesurer la performance de l'élève en respectant la procédure standardisée afin de pouvoir rapporter les résultats selon les normes correspondant à son âge;
- b) Mesurer également le potentiel de l'élève en utilisant une procédure de testage de limites, c'est-à-dire :
 - Continuer après le critère d'arrêt et donner tous les points pour les items réussis;
 - Laisser l'élève continuer après la limite de temps dans certaines tâches chronométrées afin de documenter sa performance avec et sans limites de temps;
 - Calculer le score qui équivaut au meilleur item réussi (en s'assurant que ce n'est pas le fruit du hasard) indépendamment des items précédemment manqués (comme s'il avait réussi tous les items précédents conçus pour être plus faciles). Par exemple, l'élève réussit les questions 1 à 7, puis échoue les questions 8, 9 et 10 (3 erreurs = critères d'arrêt), puis réussit les questions 11, 12, 13, 14 et 15, puis échoue à nouveau 16, 17, 18. Il obtient 15, même s'il avait échoué des items précédemment.
- c) Générer des scores standardisés (a) et des scores non standardisés (b, testage de limites) et rapporter les deux types de scores dans le rapport.

Recommandation pour le testage de limites

Sattler et Rapport (2018) recommandent que le testage de limites se passe après l'administration standardisée du test d'intelligence afin de ne pas affecter la réussite subséquente aux autres sous-tests. La pratique supplémentaire donnée à l'enfant pourrait influencer positivement les résultats obtenus aux autres sous-tests.

D'autre part, certains professionnels s'interrogent sur la version des instruments à privilégier selon l'âge des élèves. Par exemple, pour un adolescent de 16 ans 3 mois qui présente possiblement une douance, serait-on mieux de l'évaluer avec le WISC conçu pour aller jusqu'à 16 ans et 11 mois ou encore de lui administrer la batterie adulte pour aller chercher son plein potentiel avec l'échelle qui débute à 16 ans? La question se pose aussi pour les plus jeunes lorsque l'enfant a 6 ans et consulte pour une douance. Devrait-on administrer l'échelle pour les enfants qui débute à 6 ans? De façon générale, il est toujours recommandé de prendre l'échelle validée pour l'âge de la personne, même dans un cas de douance (Sattler et Rapport, 2018). Cependant, en raison de l'effet plafond de certains sous-tests (Ryser, 2011b), il serait préférable d'utiliser l'échelle des adultes pour le premier cas et celle qui commence à 6 ans dans le second cas.

3.5.1.2. L'interprétation des résultats

Cette section se rapporte spécifiquement à l'utilisation du *WISC-V*, car c'est l'instrument le plus utilisé dans la littérature pour l'évaluation de la douance dans le cas d'une double exceptionnalité.

Dans le cas des élèves doublement exceptionnels, il est recommandé que l'identification se base non seulement sur l'échelle globale de quotient intellectuel (EGQI), mais aussi sur l'analyse de l'ensemble de ses composantes (indices primaires, auxiliaires ou étendus) (Amend, 2018; Budding et Chidenkel, 2012; Rimm *et al.*, 2008). En effet, l'EGQI est rarement l'indicateur le plus valide du potentiel intellectuel, parce qu'il effectue la moyenne des forces et des faiblesses de l'élève. Les élèves doublement exceptionnels présentent souvent des scores plus faibles aux composantes *Mémoire de travail* et *Vitesse de traitement de l'information* et cela peut masquer l'observation des autres habiletés intellectuelles.

A) L'utilisation de l'échelle d'aptitude générale

Plusieurs experts proposent de tenir compte principalement de l'échelle d'aptitude générale (IAG) dans l'évaluation de la double exceptionnalité (Assouline *et al.*, 2010; Kalbfleisch, 2014; Silverman, 2018). C'est d'ailleurs ce que recommandent les concepteurs du WISC-V pour l'évaluation de l'intelligence chez les enfants présentant des troubles neurodéveloppementaux associés à des difficultés de mémoire de travail et de vitesse de traitement de l'information, comme un TSAp, un TDAH ou un TSA (Pearson, 2017). Selon Pearson (2017),

« comparativement à l'EGQI, l'IAG fournit au praticien une estimation de l'aptitude intellectuelle générale qui est moins sensible à l'influence de la mémoire de travail et de la vitesse de traitement de l'information en excluant ces sous-tests. »

L'IAG est un score d'indice optionnel conçu pour identifier l'aptitude intellectuelle générale. Il est calculé à partir des sous-tests des échelles *Compréhension verbale*, *Visuospatial* et *Raisonnement fluide*. Ainsi, le potentiel de l'élève serait mieux estimé par les sous-tests qui mettent l'accent sur le raisonnement plutôt que sur les compétences de traitement de l'information (Gilman et Peters, 2018). Les sous-tests de *Vitesse de traitement de l'information* (*Codes*, *Repérage de symboles*, *Annulation*) et de *Mémoire de travail* (*Séquence de chiffres*, *Séquence de lettres* et de *chiffres* et *Séquences d'images*) auraient moins de valeur pour déterminer la douance que les sous-tests plus associés au raisonnement comme *Similitudes*, *Compréhension*, *Matrices*, *Balances*, *Concepts en images* (Gilman et Peters, 2018). Silverman (2018) recommande aussi de porter une attention particulière aux sous-tests les plus associés au facteur général d'intelligence, soit dans l'ordre de contribution *Vocabulaire*, *Connaissances*, *Arithmétique*, *Similitudes*, *Casse-têtes visuels*, *Balances*, *Blocs* et *Matrices*.

Flanagan et Kaufman (2004) mentionnent que, lorsqu'il y a une variation de plus de 23 points entre deux scores composites (1 ½ écart type), le EGQI est ininterprétable.

B) L'écart entre les capacités et la performance

L'ampleur d'écart entre les capacités et la performance d'un élève (« ability-achievement discrepancy », ADD) constitue un indice pour dépister des difficultés ou des troubles d'apprentissages chez les élèves doués. Par exemple, c'est le cas si le test d'intelligence indique un QI de 125 et que les résultats scolaires de l'élève dans une matière se situent dans la moyenne ou sous la moyenne. Or, la baisse du QI global observée dans les cas des élèves doublement exceptionnels peut diminuer cet écart et nuire à l'identification de leur trouble. La NAGC (2010) recommande, dans ce cas, d'utiliser les « expanded index ». Le **WISC-V : Expanded index score** (Raiford *et al.*, 2015) propose à cet effet deux façons de calculer le ADD pour déterminer les difficultés d'apprentissage qui mettent l'accent sur le raisonnement sans les compétences de traitement de l'information. Les deux procédures utilisent des scores d'index plus larges qui comprennent à la fois des sous-tests de base et des sous-tests complémentaires pour les comparaisons ADD : le « *Verbal Index* » et le « *Expanded Fluid Reasoning Index* ».

C) L'utilisation de normes étendues

Un [rapport technique sur le WISC-5](#) (Raiford *et al.*, 2020) propose des normes étendues pour les élèves doués qui pourraient avoir des incidences sur l'identification des élèves doublement exceptionnels, notamment celles d'augmenter les probabilités de dépistage de leur douance. En effet, plusieurs enfants doués obtiennent le maximum possible sur les scores standardisés (c'est-à-dire de 19) pour un ou plusieurs sous-tests, ce qui pourrait sous-estimer les scores composites et le score global obtenu. L'utilisation de scores étendus pourrait influencer à la hausse le score global obtenu. Les normes étendues élèvent l'extrémité supérieure à 28 points pour les sous-tests et à 210 points pour les scores composites. Les scores étendus pour chaque sous-test ainsi que les scores composites étendus peuvent être dérivés de la même façon que les scores habituels en consultant les tables fournies à cet effet (voir Raiford *et al.*, 2020). Par contre, tous les sous-tests n'ont pas une grande marge d'extension dans cette plage, en particulier pour les âges plus avancés. De plus, l'extension de la plage de score des échelles à 28 n'est pas toujours possible.

D) Les situations pouvant indiquer une double exceptionnalité

Selon Fugate (2018) et Silverman (2018), une double exceptionnalité pourrait être suspectée dans les situations suivantes :

- Des résultats très hétérogènes aux sous-tests ou aux échelles du WISC-V;
- Un ou plusieurs scores d'équivalence à un sous-test du WISC-V se situant dans le 90^e centile ou plus;
- Des différences significatives (deux écarts types ou plus, soit 30 points pour le WISC-V) entre deux composantes (p. ex. : un score de 100 sur la mémoire de travail et un score de 133 sur la compréhension verbale) ou des différences de 9 points et plus (3 écarts types) entre le score d'équivalence du sous-test le plus élevé et le score d'équivalence de celui le plus faible d'une même composante (p. ex. : un enfant qui aurait 18 à *Blocs* et 9 à *Balances*).

Lors de l'interprétation, il faudra porter une attention particulière aux patrons d'erreurs et à la façon dont les élèves approchent la tâche (Amend, 2018). Aussi, plusieurs pourraient réussir des items très difficiles d'un sous-test et échouer à ceux les plus faciles. Dans tous les cas, l'histoire développementale, les observations en classe ou l'examen des productions de l'élève fourniront le contexte pour interpréter la validité des scores de QI.

Enfin, comme pour les autres enfants, un intérêt particulier devra être porté à relever non seulement les faiblesses (habiletés sous la moyenne des enfants de son âge), mais aussi les faiblesses relatives par rapport à lui-même (différences significatives entre les différentes habiletés de l'enfant) (Amend, 2018). L'[encadré 5](#) expose certaines particularités des profils cognitifs associés aux différents troubles.

Encadré 5

Particularités des profils cognitifs associés à chacun des troubles

Les élèves ayant un TDAH

De façon générale, les élèves ayant un TDAH réussissent moins bien certains sous-tests (Miller *et al.*, 2016) :

- Vocabulaire (liés à la compréhension verbale);
- Séquences de chiffres et Séquences lettres-chiffres (liés à la mémoire de travail auditive);
- Codes (liés à la vitesse de traitement et au processus graphomoteur);
- Repérage de symboles et Séquences d'images (liés à la vitesse de traitement de l'information)

Encadré 5

- Matrices, Concept en images, Arithmétiques (liés au raisonnement fluide).

Les élèves ayant un TSA

Chez les élèves ayant un TSA de haut niveau, des résultats supérieurs aux tests reliés à des tâches visuospatiales (en particulier les sous-tests Blocs et Casse-têtes visuels au WISC-V) sont généralement remarqués, mais pas nécessairement des performances supérieures dans les tâches impliquant une rotation mentale stricte (par exemple, certaines tâches de Blocs, de Codes ou de Repérages de symboles) (Miller *et al.*, 2016). Les élèves ayant un TSA éprouvent également plus de difficultés à performer dans les tâches impliquant des habiletés graphomotrices comme Codes ou Repérages de symboles (Miller *et al.*, 2016).

Les élèves ayant un TSAp

Comparativement aux jeunes doués sans troubles d'apprentissage, les jeunes doués ayant un TSAp présentent une plus faible vitesse de traitement de l'information et une moins bonne mémoire de travail (Ottone-Cross *et al.*, 2017) ainsi qu'une plus grande hétérogénéité sur le plan du profil cognitif (Maddocks, 2020). De plus, contrairement à ce que plusieurs croient, les jeunes doués ayant une dyslexie ne présentent pas nécessairement une force sur le plan des habiletés visuospatiales (Crogman *et al.*, 2018).

3.5.2. L'utilisation de tests de créativité

Étant donné les forces de plusieurs élèves doublement exceptionnels sur le plan de la créativité, Fugate (2018) recommande l'utilisation de tests de créativité pour évaluer le potentiel de ces élèves. Ces tests mesurent différents aspects de la créativité d'un individu, dont la fluidité (nombre d'idées produites), la flexibilité (liens entre les idées; façon différente de voir les choses), l'originalité (idée qui sort de l'ordinaire) ou l'élaboration (capacité d'embellir une idée ou d'ajouter des détails). Ils mesurent ainsi la pensée divergente (Kaufman *et al.*, 2008). (Voir l'[encadré 6](#) pour des suggestions de tests.)

Encadré 6

Exemples de tests de créativité

Lubart, T. I., Besançon, M. et Barbot, B. (2011). *EPoC : évaluation du potentiel créatif*. Hogrefe. (4 à 12 ans)

Torrance, E. P. (1976). *Test de pensée créative de E. P. Torrance : manuel* (2^e éd.). Centre de Psychologie Appliquée.

Torrance, E. P. (1981). *Thinking creatively in action and movement* (TCAM). Scholastic Testing Service, Inc.

Torrance, E. P., Khatena, J. et Cunningham, B. F. (n. d.). *Thinking creatively with sounds and words* (TCSW). Scholastic Testing Service, Inc.

3.6. Les observations et l'évaluation fonctionnelle des comportements

L'observation et l'utilisation de l'évaluation fonctionnelle des comportements (ÉFC) sont recommandées par plusieurs instances du domaine de l'éducation pour l'évaluation des élèves présentant des difficultés d'adaptation (Steege *et al.*, 2019). Elles sont également recommandées dans le cas d'une hypothèse de double exceptionnalité liée à un TDAH ou à un TSA afin de distinguer les comportements liés à la douance de ceux liés au trouble (Webb *et al.*, 2015). En général, la démarche d'ÉFC comprend deux niveaux d'exécution (Steege *et al.*, 2019). Au premier niveau, la collecte de données a pour objectif de rassembler l'information nécessaire pour élaborer une hypothèse clinique suffisamment précise sur laquelle s'appuyer. Cette collecte peut s'effectuer à l'aide d'entrevues brèves, d'analyses des dossiers antérieurs ou d'observations directes informelles. Si l'hypothèse

clinique est suffisamment précise et appropriée, l'étape suivante consiste à élaborer et à mettre en œuvre un plan d'action. Lorsque celui-ci génère des résultats positifs sur le comportement de l'élève, son suivi d'implantation et son impact sont alors assurés. Dans le cas où l'hypothèse clinique s'avère imprécise ou inexacte, le deuxième niveau de la procédure est enclenché, soit la mise en œuvre d'une procédure complète d'ÉFC. Contrairement au premier niveau, où la collecte de données s'organisait de façon informelle et moins étendue, l'ÉFC complète nécessite davantage de ressources et de stratégies de collecte.

La procédure complète de l'ÉFC comprend habituellement les étapes suivantes :

- 1) Le repérage des problèmes de comportement les plus importants;
- 2) La définition opérationnelle des comportements;
- 3) L'observation directe des comportements;
- 4) L'élaboration d'hypothèses sur la séquence comportementale (antécédents, facteurs liés à l'élève, comportement, conséquence) et sur la fonction des comportements;
- 5) L'interprétation des résultats et l'élaboration d'une trajectoire alternative;
- 6) La planification des interventions;
- 7) Le suivi et l'évaluation de la mise en œuvre du plan d'action.

(Pour plus de détails sur l'ÉFC ou des exemples de grilles, voir Massé, Bégin et Nadeau, 2020).

3.7. L'étude des productions de l'élève ou de son portfolio

L'examen des productions de l'élève (qu'elles soient scolaires ou non) ou de son portfolio, si disponible, pourra fournir des indices sur ses habiletés ou sur ses difficultés. Le portfolio consiste en une compilation systématique d'informations et d'éléments concrets dans divers formats en provenance de diverses sources et il montre les capacités de l'élève (ou son degré de développement), ses talents, ses centres d'intérêt, ses motivations et ses préférences d'apprentissage. Ce portfolio permet de dresser un portrait de l'élève et de mieux le comprendre en tant qu'apprenant. (Si cette pratique n'est pas utilisée par son enseignant titulaire, le document [PA-1 Portfolio](#) pourra être utile afin de familiariser les enseignants avec cette pratique).

3.8. L'identification dynamique par les activités

L'identification dynamique consiste à engager les élèves dans des activités afin d'observer la manifestation de caractéristiques liées aux différents domaines d'habiletés, aux talents particuliers ou à la motivation (Baum *et al.*, 2017). Par exemple, si un élève est soupçonné d'avoir des habiletés en dessin, il est possible de lui proposer de réaliser un dessin sur un thème, puis les manifestations de ces habiletés et ses comportements à partir de grilles d'observation ou d'échelles d'évaluation sont observés.

4. Les considérations spécifiques dans l'évaluation d'un trouble en présence d'une possible douance

L'évaluation du trouble en présence d'une possible douance requiert une grande attention, car, dans plusieurs cas, la douance pourrait masquer le trouble (p. ex. : un enfant doué dyslexique qui est capable de mémoriser le texte lu une fois par l'enseignante ou de déduire les réponses aux questions en regardant les images pourrait bien réussir un test de lecture). Pour l'évaluation du trouble, il faudra non seulement se fier aux normes des instruments utilisés pour évaluer les difficultés, mais aussi à ce qui pourrait être attendu en fonction du niveau de QI de l'enfant (Lovecky, 2018). **C'est pourquoi plusieurs experts recommandent, lorsque la douance de l'enfant est déjà identifiée, de comparer les manifestations comportementales de l'enfant à celles non**

seulement des pairs de son âge dans la moyenne, mais également à celles des pairs doués (Lovecky, 2018). Aussi, comme pour toute autre évaluation de difficultés, il faudra considérer les comportements de l'enfant dans différents milieux de vie, utiliser plusieurs méthodes et recourir à plusieurs répondants (Massé *et al.*, 2020). Voici quelques indications pour chacun des principaux profils d'élèves doublement exceptionnels.

4.1. L'évaluation du TDAH en présence d'une possible douance

Bien que la prévalence exacte des élèves doués qui présentent un trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH) ne soit pas connue, une étude rapporte que les scores de quotient intellectuel (QI) d'un échantillon d'enfants ayant un TDAH se répartissent en respectant une distribution normale (Kaplan *et al.*, 2000). Il est donc possible de s'attendre à ce que la prévalence de cas de TDAH soit la même parmi les élèves doués que parmi ceux identifiés dans la population générale. Dans la réalité, il semble cependant que l'identification ciblée des élèves doués ayant un TDAH soit complexe.

Pour plusieurs enfants doués, leurs manifestations comportementales seraient, à tort, associées à la présence d'un TDAH plutôt qu'à la douance en raison de manifestations comportementales qui peuvent s'apparenter à ce trouble, notamment de l'inattention ou une énergie débordante (Mullet et Rinn, 2015). Selon Assouline et Whiteman (2011), les manifestations d'inattention observées chez certains enfants doués pourraient être causées par un environnement de classe peu stimulant. Webb et ses collègues (2016) allèguent que, si l'enfant aime son enseignant ou s'il est stimulé cognitivement par les tâches à accomplir, ou encore, par les contacts avec des pairs similaires sur le plan des habiletés ou des talents, les manifestations comportementales similaires au TDAH seraient moins susceptibles d'apparaître en classe.

En plus des caractéristiques contextuelles pouvant soutenir l'interprétation de manifestations comportementales similaires, d'autres éléments sont à considérer pour dépister plus formellement un TDAH chez un jeune doué. Notamment, il est possible de retrouver des caractéristiques descriptives développementales telles que l'intensité/impact des manifestations selon l'âge ou les milieux ainsi que des facteurs spécifiques à l'environnement.

L'outil *O-T-4 Grille d'observation des comportements similaires et distincts dans des contextes liés à la douance ou au trouble de déficit d'attention/hyperactivité?*, version [imprimable](#) ou [interactive](#), répertorie les principales manifestations comportementales qui sont similaires et fournit des points de repère pour savoir si la manifestation est liée à la douance ou plutôt au TDAH. Elle peut être remplie avec les parents, l'enseignant ou un autre intervenant œuvrant auprès de l'enfant.

4.1.1. L'intensité des manifestations et les impacts fonctionnels

D'abord, les impacts fonctionnels du TDAH semblent moins apparents pendant l'enfance; ils apparaissent souvent plus tard dans le développement, lorsque les forces de l'enfant doué ne permettent plus de compenser les déficits du trouble (Thongseiratch et Worachotekamjorn, 2016). Ainsi, il faut tenir compte du fait que les caractéristiques liées à la douance pourront atténuer les impacts fonctionnels liés au trouble, en particulier en ce qui concerne le rendement scolaire et l'adaptation socioaffective (Mullet et Rinn, 2015). En ce sens, le nombre et l'intensité des symptômes pourraient être moindres (Grizenko *et al.*, 2012). C'est pourquoi les échelles utilisées habituellement pour dépister le TDAH peuvent manquer de sensibilité, en particulier le Continuous performance

test (CPT-3) et le Conners (Lovecky, 2018 ; Wood, 2012; Tordjman *et al.*, 2007). Il y a ainsi un fort risque de faux négatifs liés à l'utilisation de ces échelles. Des études indiquent que les hauts niveaux de déficits liés à l'inattention et à l'impulsivité seraient de meilleurs indicateurs de la présence d'un TDAH que les déficits liés à l'hyperactivité, surtout en milieu scolaire, car l'élève doué contrôlerait mieux ces comportements (Rommelse *et al.*, 2017). La présence de TDAH dans la famille pourra être un bon indicateur, puisque le trouble a un fort facteur de risque héréditaire (APA, 2015).

4.1.2. Réponses comportementales selon l'environnement

Lors de l'analyse des comportements des enfants pour évaluer la présence d'un TDAH et d'une douance, Webb et ses collègues (2016) recommandent de considérer quatre facteurs environnementaux : la nouveauté, la structure, le temps non consacré à la tâche ainsi que le jeu solitaire.

- 1) **La nouveauté :** en situation de nouveauté, un enfant ayant un TDAH peut ne pas manifester de comportements typiques au TDAH. C'est lorsque la nouveauté s'estompe que les comportements risquent d'apparaître. C'est pourquoi il est recommandé de rencontrer l'enfant à au moins deux reprises pour l'évaluation.
- 2) **La structure :** le degré de structure de la situation d'observation ou d'évaluation doit être considéré. Lorsque l'enseignant instaure une gestion de classe encadrante (p. ex. : règles et limites claires, directives séquentielles, etc.) et centrée sur les besoins des jeunes (p. ex. : rétroactions fréquentes, longueur et défi des tâches ajusté aux capacités), les symptômes liés au TDAH semblent moins fréquents ou intenses. Les enfants doués réagissent également favorablement à un environnement structuré, mais seulement si cette structure est flexible et offre des activités suffisamment stimulantes.
- 3) **Le temps non consacré à la tâche :** les enfants doués ayant un TDAH peuvent, une fois la tâche interrompue (p. ex., par une distraction), avoir de la difficulté à y revenir et à la continuer, alors que les enfants doués sans TDAH peuvent le faire facilement si la tâche s'inscrit dans leur zone proximale de développement (c'est-à-dire une tâche qui représente un défi pour l'enfant).
- 4) **Le jeu solitaire :** ce facteur concerne la capacité des élèves à s'engager calmement dans des tâches solitaires pour une longue période de temps. Lors de cette période, sont-ils en mesure de maintenir leur concentration sans chercher à attirer l'attention de l'adulte et de garder la maîtrise de leur comportement? Cette période varie selon l'âge des enfants : plus de 30 minutes pour les jeunes enfants et plus de 45 minutes pour les autres. Naturellement, le type d'activité dont il est question ici exclut des activités comme les médias sociaux, les jeux électroniques, les vidéos ou la télévision qui requièrent peu d'efforts d'attention ou qui sont fort stimulantes. Ce facteur pourra être vérifié préférentiellement auprès des parents qui sont le mieux à même de l'observer.

Selon Webb et collègues (2016), la présence de manifestations liées au TDAH dans plus d'un environnement (p. ex., maison et école) ainsi qu'une grande inconsistance dans la réalisation des tâches (p. ex., parfois bien réussi, parfois non complété alors que capable), quelle que soit la situation, pourront être d'autres indicateurs de la présence d'un TDAH.

Enfin, voici quelques questions pour aider les répondants à départager les caractéristiques qui relèvent de la douance de celles qui relèvent du TDAH :

- Les symptômes liés au TDAH sont-ils présents dans au moins deux environnements? **(TDAH)**
- Une grande inconsistance dans la réalisation des tâches est-elle observée, quelle que soit la situation? **(TDAH)**

- Les comportements de l'enfant se détériorent-ils lorsque la nouveauté de la situation s'estompe? **(TDAH)**
- Les comportements de l'enfant s'améliorent-ils considérablement lorsque l'environnement est plus structuré? **(TDAH)**
- Quand l'enfant est interrompu, a-t-il de la difficulté à se remettre rapidement à la tâche? A-t-il de la difficulté à faire les transitions entre les tâches? **(TDAH)**
- L'enfant peut-il s'engager calmement dans des activités solitaires pour une longue période? **(Douance)**
- Les contacts avec des pairs doués ou du même niveau développemental diminuent-ils les comportements inappropriés? **(Douance)**
- L'enrichissement offert ou les mesures d'accélération mises en place diminuent-ils les comportements inappropriés? **(Douance)**
- L'élève est-il capable de réaliser les consignes données, de les répéter ou encore de répondre correctement aux questions posées par l'enseignant même s'il semble inattentif? **(Douance)**
- L'élève semble-t-il avoir le contrôle sur ses comportements « suractif » lorsque nécessaire? Se calme-t-il facilement? **(Douance)**
- L'élève est-il capable de faire plusieurs choses à la fois (par exemple, parler et écrire, écouter et lire)? **(Douance)**
- Les comportements inappropriés sont-ils irréguliers et se présentent-ils selon certaines matières ou certaines façons d'enseigner seulement? **(Douance)**

4.2. L'évaluation du TSA en présence d'une possible douance

Dans le cas particulier de la double exceptionnalité avec profil de TSA, Assouline et Whiteman (2011) recommandent de :

- Procéder à un examen exhaustif de l'histoire développementale, par exemple à l'aide de l'entrevue semi-structurée de l'ADI-R (Rogé *et al.*, 2011);
- Observer les comportements dit déficitaires qui caractérisent le TSA, dont les habiletés sociocommunicatives et les comportements atypiques, par exemple à l'aide de l'ADOS-2 (Lord *et al.*, 2015);
- Mesurer le fonctionnement cognitif en considérant que la composante Aptitude générale (IAG) est un indice plus représentatif des capacités de l'individu;
- Mesurer le rendement scolaire afin de faire le profil des forces et des faiblesses, de vérifier les besoins en enrichissement ou en accélération ainsi que les besoins de remédiation;
- Mesurer le fonctionnement adaptatif, en particulier sur le plan de la socialisation.

Webb et ses collègues (2016) recommandent trois actions pour soutenir l'évaluation du TSA en présence d'une hypothèse de douance :

- 1) Examiner le comportement social de l'élève lorsqu'il est avec des pairs qui ont un même niveau développemental ou qui partagent ses intérêts (les élèves ayant un TSA continueront de manifester des difficultés sur le plan social, alors que, chez les élèves doués sans TSA, ces difficultés seront estompées);
- 2) Examiner les perceptions du jeune sur ses croyances en regard des perceptions que les autres peuvent avoir de ses comportements (les élèves doués sans TSA pourront facilement discuter de ces perceptions, alors que ce sera plus difficile pour les élèves ayant un TSA);
- 3) Évaluer l'ampleur de la dyssynchronie : difficultés situationnelles (élèves doués sans TSA) ou plutôt envahissantes et globales (élèves ayant un TSA).

Il importe également de vérifier les fonctions des comportements afin de distinguer les similarités entre la douance et le TSA. Les comportements problématiques associés au TSA doivent être persistants et apparaître dans plusieurs situations différentes.

L'outil *O-T-5 Grille d'observation des comportements similaires et distincts dans des contextes liés à la douance ou au trouble du spectre de l'autisme*, version [imprimable](#) ou [interactive](#), répertorie les principales manifestations comportementales qui sont similaires et fournit des points de repère pour savoir si la manifestation est liée à la douance ou plutôt au TSA. Elle peut être remplie avec les parents, l'enseignant ou un autre intervenant œuvrant auprès de l'enfant.

Les échelles utilisées habituellement pour dépister le TSA, comme l'ADOS-2, peuvent manquer de sensibilité (Burger-Veltmeijer *et al.*, 2015; Foley-Nicpon *et al.*, 2017). L'ADI-R semble moins sensible aux filles ayant un QI élevé (Ratto *et al.*, 2018). Les critères A3 (conversation réciproque) et B (comportements restreints) du DSM-5 apparaissent particulièrement peu sensibles aux élèves doués sur le plan intellectuel (Foley-Nicpon *et al.*, 2017). Afin d'améliorer l'évaluation du TSA chez cette population, il est recommandé de combiner l'ADI-R et l'ADOS-2 (Foley-Nicpon *et al.*, 2017). Bolduc et Poirier (2017) répertorient différents outils de dépistage ou de diagnostic pour les TSA de haut niveau ou sans déficience intellectuelle. Ces outils sont recommandés par deux guides canadiens des meilleures pratiques.

Enfin, Webb et ses collègues (2016, p. 149) suggèrent que certaines caractéristiques comportementales pourraient être incompatibles avec un diagnostic de TSA ou, du moins, qu'elles pourraient contester la justesse de ce diagnostic :

- Relations relativement normales avec des personnes qui partagent ses intérêts;
- Réactions aux indices non verbaux durant les interactions avec les personnes qui partagent les mêmes intérêts;
- Connaissances étendues et intérêt intense sur un sujet, sans autres manifestations liées au TSA;
- Confort avec les idées abstraites, les situations non structurées et les activités créatives;
- Discours et sens de l'humour semblables à celui des adultes;
- Compréhension et utilisation de l'humour impliquant la réciprocité sociale plutôt que l'humour à sens unique, les jeux de mots ou la récitation intégrale d'une blague apprise;
- Bonne conscience personnelle ou introspection et compréhension des impacts de ses comportements sur les autres;
- Compréhension rapide du sens des métaphores comme « ne t'enfarge pas dans les fleurs du tapis ».

4.3. L'évaluation des TSAp en langage écrit

L'évaluation des troubles d'apprentissage se base souvent sur une approche d'écart relatif à la performance ou au rendement faible dans un domaine. La nature absolue du rendement faible ne devrait pas seulement être utilisée dans le cas des élèves doués, car ils peuvent bien répondre aux interventions en classe ou encore compenser leurs difficultés par l'utilisation de stratégies (McKenzie, 2010). Maddocks (2018) recommande

d'utiliser des critères intra-individuels pour évaluer les difficultés d'apprentissage, c'est-à-dire de tenir compte des attentes normales de performance selon le QI de l'élève pour juger de ses difficultés.

Ainsi, la capacité des élèves doués à compenser leurs difficultés d'apprentissage peut faire en sorte qu'ils ont un rendement scolaire dans la moyenne. Cette capacité compensatoire peut cependant être diminuée lorsque les apprentissages sont plus complexes, que le rythme d'apprentissage est plus rapide ou lorsque l'enseignement en grand groupe est prédominant (McKenzie, 2010). Cela fait en sorte que les différences entre leurs performances peuvent apparaître seulement à la fin du primaire ou au secondaire.

Lorsqu'un test d'intelligence est utilisé, des différences significatives entre les habiletés de raisonnement ou de traitement de l'information et le rendement dans le domaine du trouble d'apprentissage (par exemple, la lecture ou l'écriture) ou des différences significatives entre la lecture et les autres domaines d'apprentissage seraient attendues. Une différence de 1 à 1 ½ écart-type suggère des difficultés, même si les résultats plus faibles demeurent dans la moyenne (Gilman *et al.*, 2013; Webb *et al.*, 2016).

Il faudra aussi considérer que, comparativement aux jeunes ayant un trouble spécifique d'apprentissage et une intelligence dans la moyenne, les jeunes doués ayant un trouble spécifique d'apprentissage en lecture/écriture présentent :

- De meilleures performances en lecture, en orthographe et en habiletés langagières (Berninger et Abbott, 2013);
- Des déficits moins sévères quant à la conscience phonologique et à la mémoire de travail verbale (van Viersen *et al.*, 2015);
- Plus de difficultés sur le plan comportemental (surtout pour les garçons) en raison de la détresse ressentie concernant le décalage entre les capacités cognitives élevées et les difficultés d'apprentissage vécues (Assouline *et al.*, 2014).

5. L'établissement du portrait de l'élève

En conclusion, lorsque les différentes informations à propos de l'élève ont été obtenues, il importe de dresser un portrait de l'élève afin de mieux cerner ses besoins éducatifs particuliers sur le plan de ses apprentissages ou de son développement socioaffectif.

L'outil *O-PR-2 Portrait synthèse de l'élève* (version [imprimable](#) ou [interactive](#)) pourra être utile à cette fin. Ce portrait pourra comprendre des informations sur les points suivants :

- Les caractéristiques de douance liées aux différents domaines d'habiletés ainsi que son profil cognitif;
- Ses forces et ses talents particuliers;
- Les difficultés rencontrées sur le plan des apprentissages, sur le plan social ou sur le plan personnel liées ou non au trouble identifié (TDAH, TSA, TSAp, etc.);
- Son rendement scolaire dans les différentes matières; les matières pour lesquelles l'élève nécessite un soutien ainsi que celles qui pourraient faire l'objet d'enrichissement ou d'accélération;
- Ses intérêts particuliers et son profil motivationnel;
- Ses préférences d'apprentissages;
- Les principaux facteurs de risque sur les plans individuel, familial, social ou scolaire qui pourraient exacerber les difficultés rencontrées ou nuire au développement du potentiel de l'élève et sur lesquels une action devrait être posée pour améliorer la situation;

- Les principaux facteurs de protection sur les plans individuel, familial, social ou scolaire qui devraient être considérés pour soutenir le bien-être de l'élève, sa réussite éducative et le développement de son potentiel.

Ce portrait du jeune permettra aux adultes qui gravitent autour de lui et à l'élève lui-même de mieux cerner ses besoins scolaires et personnels. Une meilleure compréhension des besoins permettra d'orienter les interventions à mettre en place pour soutenir le jeune dans l'expression de son plein potentiel.

Références

- Alberta Learning. (2002). *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Alberta Learning, Direction de l'éducation française. https://moodle.frab.ca/pluginfile.php/405271/mod_resource/content/1/intro.pdf
- Al-Hroub, A. (2014). Identification of dual-exceptional learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 63-73. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.169>
- Amend, E. R. (2018). Finding hidden potential: Toward best practices in identifying gifted students with disabilities. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 66-82). Oxford University Press.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (M. A. Crocq et J. D. Guelfi, trad.; 5^e éd.). Elsevier Masson.
- Assouline, S., Foley-Nicpon, M. et Fosenburg, S. (2014). *The paradox of twice-exceptionality: Packet of information for professionals* (2^e éd.). The Connie Belin and Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development. <https://belinblank.education.uiowa.edu/research/docs/pip2.pdf>
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M. et Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Assouline, S. G. et Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the post-IDEA 2004 era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380-402. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Baldwin, L., Omdal, S. N. et Pereles, D. (2015). Beyond stereotypes: Understanding, recognizing, and working with twice-exceptional learners. *Teaching Exceptional Children*, 47(4), 216-225.
- Bayley, B. (2006). *Bayley scales of infant and toddler development* (3^e éd.) (*Bayley-III*). Psychological Corporation.
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Owen, S. V. (2017). *To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD and more* (3^e éd.). Prufrock Press.
- Bélangier, M. (2019). *La douance : comprendre le haut potentiel intellectuel et créatif*. Midi trente.
- Berninger, V. W. et Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Bolduc, M. et Poirier, N. (2017). La démarche et les outils d'évaluation clinique du trouble du spectre de l'autisme à l'ère du DSM-5. *Revue de psychoéducation*, 46 (1), 73-97. <https://doi.org/10.7202/1039682ar>
- Borland, J. H. (2014). Identification of gifted students. Dans J. A. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education* (2^e éd., p. 323-341). Prufrock Press Inc.
- Bracken, B. A. (2008). Nontraditional strategies for identifying non traditional gifted and talented students. Dans J. L. Van Tassel-Baska (dir.), *Alternative assessment with gifted and talented students* (p. 17-40). Prufrock Press et National Association for Gifted Children.
- Brault-Labbé, A., Dupuis-Fortier, C., Comtois, G., Hubert, A., Morin, M. et Poirier, J. (Soumis). Rencontre entre parents d'enfants doués et école québécoise : une étude qualitative. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Brodersen, A. V., Brunner, M. M. et Missett, T. C. (2018). Traditional identification instruments. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberge-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 103-115). Routledge.
- Budding, D. et Chidekel, D. (2012). ADHD and giftedness: A neurocognitive consideration of twice exceptionality. *Applied Neuropsychology. Child*, 1(2), 145-151. <https://doi.org/10.1080/21622965.2012.699423>
- Burger-Veltmeijer, A. E. J., Minnaert, A. E. M. G. et van den Bosch, E. J. (2015). Assessments of intellectually gifted students with(out) characteristic(s) of ASD: An explorative evaluation among diagnosticians in various

- psychoeducational organisations. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 5-26. <https://doi.org/10.14204/ejrep.35.14109>
- Callahan, C. M. (2018). Identification of gifted and talented students. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberge-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 94- 102). Routledge.
- Callahan, C. M., Renzulli, J. S., Delcourt, M. A. B. et Hertberg-Davis, H. L. (2018). Considerations for the identification of gifted and talented students. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberge-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 85-93). Routledge.
- Crogman, M. T., Gilger, J. W. et Hoefft, F. (2018). Visuo-spatial skills in atypical readers: Myths, reasearch, and potential. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 229-265). Oxford University Press.
- Dare, L. et Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2^e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- De Los Reyes, A., Augenstein, T. M., Wang, M., Thomas, S. A., Drabick, D. A., Burgers, D. E. et Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858-900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Flanagan, D. P. et Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV assessment*. John Wiley & Sons.
- Foley-Nicpon, M. et Assouline, S. G. (2020). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615-1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). Washington, DC: American Psychological Association.
- Foley-Nicpon, M., Fosenburg, S. L., Wurster, K. G. et Assouline, S. G. (2017). Identifying high ability children with DSM-5 autism spectrum or social communication disorder: Performance on autism diagnostic instruments. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), 460-471. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2973-4>
- Foley-Nicpon, M. et Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2^e éd., p. 349-362). Springer.
- Fugate, C. M. (2018). Attention divergent hyperactive giftedness: Taking the deficiency and disorder out of the gifted/ADHD label. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional : Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 191-200). Oxford University Press.
- Gagné, F. (2018). Academic talent development: Theory and best practices. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 163-183). American Psychological Association.
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Curry, P. H., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M. et Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities : The twice-exceptional. *SAGE Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/2158244013505855>
- Gilman, B. J. et Peters, D. (2018). Finding and serving twice exceptional students: Using triaged comprehensive assessment and protection of the law. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 19-47). Oxford University Press.
- Grizenko, N., Zhang, D. D. Q., Polotskaia, A. et Joobor, R. (2012). Efficacy of methylphenidate in ADHD children across the normal and the gifted intellectual spectrum. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 21(4), 282-288.

- Hertzog, N. B., Mun, R. U., Duruz, B. et Holliday, A. A. (2018). Identification of strength and talents in young children. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 301-316). American Psychological Association.
- Johnsen, S. K. (2008). Portfolio assessment of gifted students. Dans J. VanTassel-Baska (dir.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (p. 227-257). Prufrock Press Inc.
- Johnsen, S. K. (2011). Definitions, models, and characteristics of gifted students. Dans S. K. Johnsen (dir.), *Identifying gifted students: A practical guide* (2^e éd., p. 1-36). Prufrock Press Inc.
- Kalbfleisch, M. L. (2014). Twice-exceptional learners. Dans J. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2^e éd., p. 671-690). Prufrock Press Inc.
- Kaplan, B. J., Crawford, S. G., Dewey, D. M. et Fisher, G. C. (2000). The IQs of children with ADHD are normally distributed. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 425-432. <https://doi.org/10.1177/002221940003300503>
- Kaufman, J. C., Plucker, J. A. et Baer, J. (2008). *Essentials of creativity assessment*. John Wiley and Sons.
- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C. et Risi, S. (2015) *ADOS-2 : Échelle d'observation pour le diagnostic de l'autisme* (2^e éd.). (Adaptation française de Rogé, B., Fombonne, E., Fremolle, J. et Arti, E.). Éditions Hogrefe
- Lovecky, D. V. (2018). Misconceptions about giftedness and the diagnosis of ADHD and other mental disorders. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 83-103). Oxford University Press.
- Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- Massé, L., Bégin, J.-Y. et Nadeau, M.-F. (2020). L'évaluation psychosociale. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris, *Les troubles du comportement à l'école* (p. 225-260). Chenelière Éducation.
- Massé, L., Verret, C., Nadeau, M.-F. et *Lagacé-Leblanc, J. (2016, octobre). Comment collaborer avec l'école pour favoriser la scolarisation de son enfant ayant un trouble de déficit d'attention/hyperactivité. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (143), 433-441.
- Matthews, M. S. (2018). Utilizing non-test assessments in identifying gifted and talented learners. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberge-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 135-145). Routledge.
- Matthews, S. M. et Peters, S. J. (2018). Methods to increase the identification rate of students from traditionally underrepresented populations for gifted services. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 317-332). American Psychological Association.
- McKenzie, R. G. (2010). The insufficiency of response to intervention in identifying gifted students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(3), 161-168.
- Merrick, C. et Targett, R. (2004a). *Gifted and talented education professional development package for teachers, Module 2 Identification, Primary*. GERRIC. https://www.arts.unsw.edu.au/sites/default/files/documents/Module2_PRIMARY.pdf
- Merrick, C. et Targett, R. (2004b). *Gifted and talented education professional development package for teachers, Module 2 Identification, Secondary*. GERRIC. https://www.arts.unsw.edu.au/sites/default/files/documents/Module2_SECONDARY.pdf
- Miller, J. L., Saklofske, D. H., Weiss, L. G., Drozdick, L., Llorente, A. M., Holdnack, J. A. et Prifitera, A. (2016). Issues related to the WISC-V assessment of cognitive functioning in clinical and special groups. Dans L. G. Weiss, D. H. Saklofske, J. A. Holdnack, A. Prifitera (dir.), *WISC-V assessment and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (p. 287-343). Elsevier Academic Press.

- Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (MENE). (2011). *L'éducation des élèves doués et le développement des talents* (p. 71-73). MENE, Services aux élèves. <https://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/education%20des%20elèves%20doués%20at%20developpement%20des%20talents.pdf>
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 37-39. <https://doi.org/10.1177/001698629003400108>
- McCoach, D. B., Kehle, T. J., Bray, M. A. et Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 403-411.
- McConaughy, S. H. et Ritter, D. R. (2014). Best practices in multimethod assessment of emotional and behavioral disorders. Dans P. Harrison et A. Thomas (dir.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making* (p. 367-390). National Association of School Psychologist.
- Minner, S. (1990). Teacher evaluations of case descriptions of LD gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 34(1), 37-39. <https://doi.org/10.1177/001698629003400108>
- Moon, T. R. (2018). Use and misuses of matrices in identifying gifted students: Considerations for better practices. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals fo gifted education : Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 116-124). Routledge.
- Mullet, D. R. et Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- National Association for Gifted Children (NAGC) (2010). *Position statement: Use of the WISC-IV for gifted education*. <https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Use%20of%20WISC-IV%20%28rev%203-2010%29.pdf>
- Omdal, S. N., Baldwin, L. et Pereles, D. (2020). *Twice exceptional learners : Recognition and response*. Dans J. H. Robins, J. L. Jolly, F. A. Karnes et S. M. Beans (dir.), *Methods & materials for teaching the gifted* (5^e éd., p. 17- 35). Prufrock Press Inc.
- Ottone-Cross, K. L., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Gelbar, N., Bray, M. A., Luria, S. R., Choi, D., Kaufman, J. C., Courville, T. et Pan, X. (2017). Beyond the mask: Analysis of error patterns on the KTEA-3 for students with giftedness and learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2) 74-93. <https://doi.org/10.1177/0734282916669910>
- Pauzé, R. (2018). La construction et l'utilisation de cartes conceptuelles dans le travail clinique. Dans G. Paquette, M. Laventure et R. Pauzé (dir.), *Approche systémique appliquée à la psychoéducation : l'adaptation des individus dans leur environnement* (p. 77-100). Béliveau Éditeur.
- Pearson (2017). *Foire aux questions du WISC[®]-V_{CDN-F}*. Auteur. https://www.pearsonclinical.ca/content/dam/school/global/clinical/canada/programs/WISC5-FR/WISC-V-CDN-FR_FAQ.pdf
- Ratto, A. B., Kenworthy, L., Yerys, B. E., Bascom, J., Wiecekowsky, A. T., White, S. W., . . . Anthony, L. G. (2018). What about the girls? Sex-based differences in autistic traits and adaptive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1698-1711. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3413-9>
- Raiford, S. E., Droxnick, L., Zhang, O. et Zhou, X. (2015). *WISC-V: Expanded index score. Technical report #1*. NCS Pearson. https://images.pearsonclinical.com/images/assets/WISC-V/WISC-VTechReport1_FNL_v3.pdf
- Raiford, S. E., Courville, T., Peters, D., Gilman, B. J. et Silverman, L. (2020). *WISC-V: Technical report #6, Extended norms*. NCS Pearson. <https://www.pearsonassessments.com/content/dam/school/global/clinical/us/assets/wisc-v/wisc-v-technical-report-6-extended-norms.pdf>
- Rimm, S., Gilman, B. et Silverman, L. (2008). Nontraditional applications of traditional testing. Dans J. L. Van Tassel-Baska (dir.), *Alternative assessment with gifted and talented students* (p. 175-202). Prufrock Press et National Association for Gifted Children.

- Rogé, B., Fombonne, E., Fremolle-Kruck, J. et Arti, E. (2011). *Adaptation française de l'ADI-R : Entretien pour le diagnostic de l'autisme-forme révisée*. Éditions Hogrefe.
- Rommelse, N., Antshel, K., Smeets, S., Greven, C., Hoogeveen, L., Faraone, S. V. et Hartman, C. A. (2017). High intelligence and the risk of ADHD and other psychopathology. *The British Journal of Psychiatry*, 211(6), 359-364. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.116.184382>
- Rubenstein, L. D., Schelling, N., Wilczynski, S. M. et Hooks, E. N. (2015). Lived experiences of parents of gifted students with autism spectrum disorder: The struggle to find appropriate educational experiences. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 283-298. <https://doi.org/10.1177/0016986215592193>
- Reis, S. M., Baum, S. M. et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Ryser, G. R. (2011a). Fairness in testing and nonbiased assessment. Dans S. K. Johnsen (dir.), *Identifying gifted students: A practical guide* (2^e éd., p. 63-118). Prufrock Press Inc.
- Ryser, G. R. (2011b). Qualitative and quantitative approaches to assessment. Dans S. K. Johnsen (dir.), *Identifying gifted students: A practical guide* (2^e éd., p. 37-62). Prufrock Press Inc.
- Sattler, J. M. (2018a). *Assessment of children: Cognitive foundations and applications* (6^e éd.). Jerome M. Sattler Publisher.
- Sattler, J. M. (2018b). *Resource guide to accompany assessment of children: Cognition foundations and applications* (6^e éd.). Jerome M. Sattler Publisher.
- Sattler, J. M. et Garro, A. (2014). Interviewing children, parents, teachers, and families. Dans J. M. Sattler (dir.), *Foundations of behavioral, social, and clinical assessment of children* (6^e éd., p. 205-234). San J. M. Sattler.
- Sattler, J. M. et Rapport, L. J. (2018). Role of the evaluator in the assessment process. Dans J. M. Sattler (dir.), *Foundations of behavioral, social, and clinical assessment of children* (6^e éd., p. 183-221). J. M. Sattler.
- Sattler, J. M. et Schaffer, J. B. (2014). Introduction to behavioral, social and clinical assessment of children. Dans J. M. Sattler (dir.), *Assessment of children: Cognitive foundations and applications* (6^e éd., p. 1-46). J. M. Sattler.
- Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2^e éd., p. 183-207). Springer.
- Silverman, S., Kenworthy, L. et Weinfeld, R. (2014). *School success for kids with high-functioning autism*. Prufrock Press.
- Steege, M. W., Pratt, J. L., Wickerd, G., Guare, R. et Watson, T. S. (2019). *Conducting school-based functional behavioral assessments: A practitioner's guide* (3^e éd). Guilford.
- Thongseiratch, T. et Worachotekamjorn, J. (2016). Impact of the DSM-V attention deficit hyperactivity disorder criteria for diagnosing children with high IQ. *Psychological Reports*, 119(2), 365-373. <https://doi.org/10.1177/0033294116662662>
- Tordjman, S., Guignard, J. H., Seligmann, C., Vanroye, E., Nevoux, G., Fagard, J., Gorea, A., Mamassian, P., Cavanagh, P. et Lebreton, S. (2007). Diagnosis of hyperactivity disorder in gifted children depends on observational sources. *Gifted and Talented International*, 22(2), 62-67. <https://doi.org/10.1080/15332276.2007.11673496>
- VanTassel-Baska, J. (2008). An overview of alternative assessment measures for gifted learners and the issues that surround their use. Dans J. VanTassel-Baska (dir.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (p. 1-16). Prufrock Press Inc.
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. et de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 178-198. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y>
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. et de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Weinfeld, R., Barness-Robinson, L., Jeweler, S. et Shavitz, B. R. (2013). *Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential*. Prufrock Press Inc.

- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of children and adults* (2^e éd.). Great Potential Press, Inc.
- Wood, S. C. (2012). Examining parent and teacher perceptions of behaviors exhibited by gifted students referred for ADHD diagnosis using the Conners 3 (an exploratory study). *Roeper Review*, 34(3), 194-204. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.686426>