



D-7

Répondre aux besoins éducatifs des élèves d★ublement excepti★nnels à l'école

**Line Massé, Claudia Verret,
Marie-France Nadeau, Claire Baudry, Anne Brault-Labbé,
Christine Touzin, Julie Grenier, Pascale Mercier et Diane Silly**

Répondre aux besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels à l'école

Ce document est une adaptation de :

Massé, L., Grenier, J., Touzin, C., Geoffroy, N., Verret, C., Nadeau, M.-F. et Baudry, C. (2021). *Comment répondre aux besoins des élèves doués à l'école*. MOOC L'éducation des élèves doués, Université du Québec à Trois-Rivières.

Rédaction

Line Massé¹, Claudia Verret², Marie-France Nadeau³, Claire Baudry¹, Anne Brault-Labbé⁴, Christine Touzin⁵, Julie Grenier⁵, Pascale Mercier⁶ et Diane Silly⁵

¹ Professeures titulaires, 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 Professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM).

³ Professeure, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

⁴ Professeure titulaire, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

⁵ Conseillère pédagogique en douance, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

⁶ Psychologue et professionnelle en adaptation scolaire, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries (CSSPS).

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.



2021. 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/de/docsynthese_reponses

ISBN : 978-2-925231-06-6

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

Table des matières

Introduction	1
1. Les quatre axes d'action.....	2
1.1. Le développement du potentiel des élèves.....	2
1.2. Le soutien au rendement scolaire.....	3
1.3. L'intégration sociale.....	5
1.4. Le développement personnel	6
2. Les niveaux d'intervention	7
2.1. Le niveau 1 : les interventions universelles en classe	7
2.2. Le niveau 2 : les interventions ciblées (en classe ou hors classe)	8
2.3. Le niveau 3 : les interventions spécialisées et intensives (en classe et hors classe).....	9
3. Les composantes clés.....	13
3.1. L'intervention précoce	13
3.2. Le dépistage, le suivi des progrès et l'évaluation.....	13
3.3. Les pratiques basées sur les données probantes	13
3.4. La fidélité des interventions.....	14
3.5. Le partenariat avec les familles	14
3.6. La collaboration avec les acteurs scolaires et la communauté	14
3.7. Le développement professionnel et l'accompagnement	14
4. Les rôles et responsabilités des différents acteurs scolaires	15
Conclusion.....	15
Références	22

Introduction

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

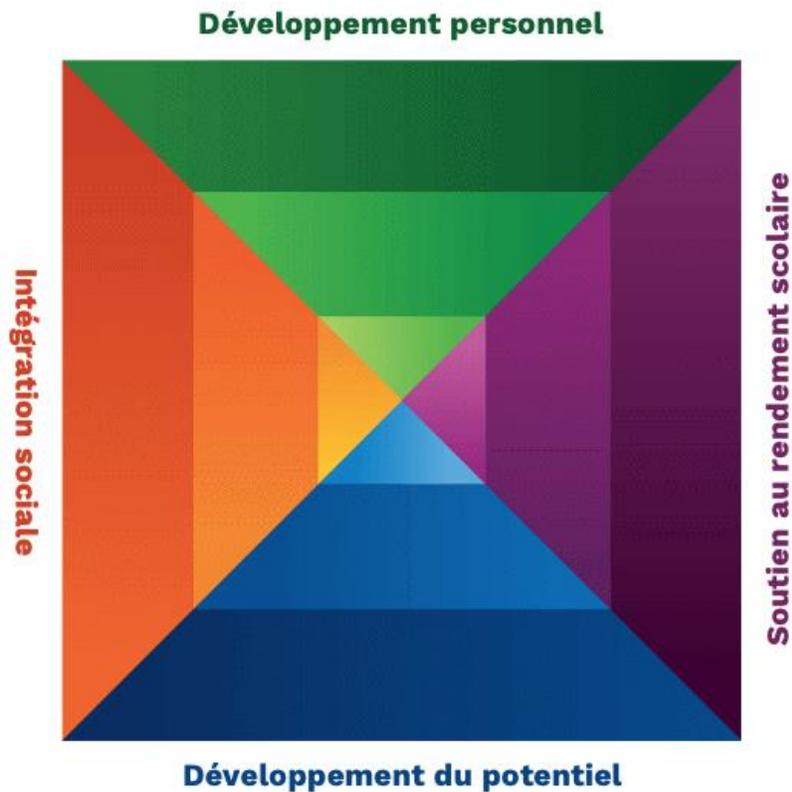
Intentions de lecture

- Énoncer les principaux axes d'action pour répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels.
- Explorer les principales réponses aux besoins des élèves doublement exceptionnels.
- Décrire les niveaux proposés de planification et d'organisation des interventions pour répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels s'inspirant du modèle de Réponse à l'intervention (RAI) et du Système de support à plusieurs niveaux.
- Identifier les composantes clés du modèle proposé.
- Distinguer les mesures pouvant être offertes selon le niveau d'intervention.
- Décrire les rôles des principaux acteurs scolaires auprès des élèves doublement exceptionnels.

Le modèle proposé s'inspire du modèle de Réponse à l'intervention (RAI, « Response to intervention » [RTI en anglais) ainsi que du Système de soutien à plusieurs niveaux (SSPN, « Multi-Tiered System of Support » en anglais) ou paliers multiples. Conçus initialement pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, plusieurs experts en éducation considèrent maintenant ces modèles comme une façon de s'assurer que les besoins de tous les élèves sont reconnus et satisfaits dans le système éducatif, dont ceux des élèves doués (Coleman, 2014; Heacox et Cash, 2014; Hughes et al., 2011; Johnsen, 2011; Robertson, 2013) ou doublement exceptionnels (Trails, 2011).

Le modèle proposé ici est un effort d'intégration des besoins et caractéristiques des élèves doués aux modèles RAI et SSPN. Il s'appuie sur les prescriptions de la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2019) et respecte la philosophie des Programmes de formation de l'école québécoise (Ministère de l'Éducation, 2006), la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2017) ainsi que l'avis du ministère de l'Éducation sur l'éducation des élèves doués (MEES, 2020). Le modèle proposé se présente comme une pyramide avec quatre axes d'action et trois paliers d'intervention (voir la [figure 1](#)).

Figure 1. Le modèle pyramidal multiniveau pour l'organisation des services aux élèves doués



1. Les quatre axes d'action

La réponse aux besoins des élèves doués met souvent l'accent sur le développement du potentiel ou le soutien au rendement scolaire (Kregel, 2017; Phelan, 2018). Or, il importe que les besoins sur le plan socioaffectif soient également satisfaits afin d'avoir un développement harmonieux et d'augmenter la disponibilité aux apprentissages scolaires. Répondre aux besoins socioaffectifs des élèves implique que l'on s'attarde sur leur intégration sociale, leurs besoins de relations interpersonnelles et leur développement personnel. Le développement de relations interpersonnelles positives ainsi que l'atteinte d'un équilibre sur le plan émotif permettent aux élèves de développer leur résilience et soutiennent le développement de leur potentiel. Cela est d'autant plus important pour les élèves doublement exceptionnels (Misset, 2018; Trails, 2011).

Ainsi, des quatre grands axes d'action se dégagent dans les écrits et qui sont présentés à la [figure 1](#), dont deux se rapportent aux besoins liés aux apprentissages (développement du potentiel et soutien au rendement scolaire) et deux aux besoins socioaffectifs (intégration sociale et développement personnel).

Les grands principes d'intervention pour chacun de ces axes sont présentés succinctement dans ce qui suit.

1.1. Le développement du potentiel des élèves

Cet axe préconise de mettre en place des mesures pour permettre aux élèves d'exercer leurs habiletés et leurs talents, de progresser selon leur rythme d'apprentissage accéléré et d'approfondir des sujets d'intérêts personnels. Les interventions recommandées sur le plan du développement du potentiel pour les élèves doués s'articulent essentiellement autour de deux paradigmes : l'enrichissement et l'accélération scolaire (Gagné, 2011; National Association of Gifted Children [NAGC], 2010; Reis et Renzulli, 2018).

L'**enrichissement** est intimement lié à la différenciation pédagogique, puisque pour enrichir l'expérience éducative de l'élève, l'enseignant doit apporter des ajustements à la présentation des **contenus**, aux **modalités d'organisation de la tâche**, aux **processus d'enseignement et d'apprentissage** et aux **productions escomptées** (Massé, Verret *et al.*, 2021). L'enrichissement produit des effets bénéfiques non seulement sur le développement du potentiel des élèves doués et leur rendement scolaire, mais également sur leur adaptation socioaffective (Kim, 2016). En effet, la possibilité de développer son potentiel augmente l'estime de soi des élèves et leur bien-être à l'école.

Quant aux modalités d'**accélération scolaire** recommandées, elles se regroupent en deux grandes catégories (Massé, Baudry *et al.*, 2021) : a) celles basées sur la vitesse à laquelle une nouvelle matière est présentée (p. ex. : compression de programme); b) celles basées sur l'avancement des élèves dans leur parcours scolaire (p. ex. : entrée précoce à l'école).

Le **tableau 1** synthétise les principales mesures organisationnelles pour développer le potentiel des élèves.

Tableau 1

Les principales mesures organisationnelles pour développer le potentiel des élèves

Regroupement	Enrichissement	Accélération
<ul style="list-style-type: none"> • Sous-groupes de besoins dans la classe ordinaire • Supervision individuelle • Regroupement d'élèves doués d'un même niveau à l'intérieur d'une classe ordinaire (essai ou « cluster grouping ») • Regroupement à temps partiel dans une école pour un projet particulier • Regroupement à temps partiel entre les écoles pour un projet particulier • Regroupement à temps plein • Regroupement en dehors de l'horaire scolaire régulier • Classes d'été ou de fin de semaine 	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers • Apprentissage coopératif et enseignement réciproque (voir INF-2 et PA-2) • Pédagogie par projet • Apprentissage par problème (voir INF-10 et PA-3) • Centres d'apprentissage ou d'enrichissement (voir O-T-6) • Tableau de programmation • Projet personnel d'enrichissement (voir INF-11) <ul style="list-style-type: none"> ○ Étude autonome (voir INF-12 et PA-4) ○ Recherche autonome (voir INF-13 et PA-5). • Tutorat (voir INF-17 et PA-6) • Mentorat (voir INF-18 et PA-7) • Cours supplémentaires • Cours enrichis 	<ul style="list-style-type: none"> • Accélération basée sur le contenu ou la matière (voir INF-19 et PA-8). ○ Compression de programme (voir INF-21 et PA-9). ○ Accélération par matière (voir INF-20) ○ Double inscription ○ Crédits sur examen ou sur expérience préalable ○ Programmes de recherche de talents • Accélération par niveau <ul style="list-style-type: none"> ○ Entrée précoce à l'école ○ Saut de classe avec ou sans tampon (voir INF-20) ○ Progrès continu ○ Programmes accélérés ○ Entrée précoce au collège ou à l'université

Selon Assouline et Whiteman (2011), l'accès à des mesures d'enrichissement ou d'accélération scolaire ne devrait pas être refusé aux élèves doublement exceptionnels en raison de leurs difficultés d'adaptation psychosociale. Comme il a été dit précédemment, ces mesures éducatives pourraient favoriser une meilleure adaptation psychosociale, ce qui appuie l'importance de les mettre en place. Des mesures distinctes devraient être envisagées dans le plan d'action ou le plan d'intervention pour adresser ces problématiques.

1.2. Le soutien au rendement scolaire

Plusieurs mesures peuvent être envisagées pour soutenir le rendement scolaire des élèves doués ou doublement exceptionnels qui sont susceptibles d'éprouver des difficultés sur ce plan en raison de démotivation, de

problèmes personnels, d'un trouble neurodéveloppemental ou de conditions adverses dans leur environnement. Intervenir dans cet axe suppose de déployer des mesures pour améliorer leur engagement scolaire, de développer des méthodes d'études, de compenser certains déficits ou de remédier à certaines difficultés. Ces mesures doivent être déterminées en fonction des besoins particuliers de chaque élève. Voici un résumé des principales cibles d'action pour soutenir le rendement scolaire de ces élèves :

- Engagement scolaire¹:
 - Activation ou automotivation (voir le plan d'action [PA-10](#));
 - Valeur accordée aux tâches d'apprentissage ou aux résultats scolaires;
 - Attentes de performance réalistes;
 - Sentiment d'auto-efficacité par rapport aux apprentissages scolaires;
 - Attitudes et comportements orientés vers un but de maîtrise;
 - Attitudes positives envers l'école ou les enseignants;
 - Intérêts restreints (voir le plan d'action [PA-11](#)).
- Méthodes d'études (p. ex. : stratégies mnémotechniques).
- Stratégies d'autorégulation cognitive : gestion du temps (voir le plan d'action [PA-12](#)), organisation (voir le plan d'action [PA-13](#)), prise de décision, etc.
- Compensation de certains déficits ou remédiation à certaines difficultés :
 - Attention (voir le plan d'action [PA-14](#));
 - Autorégulation et inhibition comportementale (voir le plan d'action [PA-15](#));
 - Autorégulation émotionnelle (voir le plan d'action [PA-16](#));
 - Besoin de prévisibilité (voir le plan d'action [PA-17](#));
 - Calligraphie et motricité fine (voir le plan d'action [PA-18](#));
 - Écriture (voir le plan d'action [PA-19](#));
 - Lecture (voir le plan d'action [PA-20](#));
 - Mathématique (voir le plan d'action [PA-21](#));
 - Mémoire de travail (voir le plan d'action [PA-22](#));
 - Raisonnement abstrait (voir le plan d'action [PA-23](#));
 - Vitesse de traitement de l'information (voir le plan d'action [PA-24](#)).

Les lacunes sur le plan des stratégies d'apprentissage ou des fonctions exécutives peuvent être remédiées en enseignant ces stratégies individuellement, en petits groupes ou en groupe-classe selon le nombre d'élèves présentant ces difficultés. En se basant sur les résultats de recherche, Saint-Laurent (2007) avance que l'enseignement par étayage, qui utilise la médiation sociale, se révèle la méthode la plus sûre pour enseigner ces stratégies aux élèves à risque. Elle propose différents moyens pour réaliser cet enseignement : le modelage (où l'intervenant explique dans ses propres mots ses stratégies pendant l'exécution d'une tâche), la discussion (où l'intervenant, par ses questions, amène les élèves à verbaliser leurs propres stratégies et à dire dans quelles circonstances les utiliser), l'interaction entre les élèves eux-mêmes sur les stratégies utilisées, l'utilisation des stratégies dans des exercices concrets et les rappels fréquents pour utiliser les stratégies enseignées quand les situations pédagogiques s'y prêtent. Archambault et Chouinard (2016) rapportent les principales conditions d'efficacité de l'enseignement de ces stratégies : 1) enseigner ces stratégies à l'intérieur des programmes de formation pertinents (p. ex., enseigner les techniques de lecture rapide en français) ; 2) les enseigner de façon graduelle ; 3) faire appel à un enseignement direct et explicite (nommer la stratégie en indiquant quand et

¹ Des interventions pour favoriser la motivation et l'engagement scolaire concernant l'écriture, la lecture, la calligraphie et les mathématiques sont proposées dans les plans d'actions concernant ces thèmes.

comment l'utiliser) ; et enfin 4) démontrer aux élèves de l'efficacité de ces stratégies. Ce dernier aspect est particulièrement important avec les élèves doués (Baska et VanTassel-Baska, 2018). À cette fin, il est conseillé de lier l'apprentissage de ces stratégies à des activités d'apprentissage présentant un défi pour les élèves où l'usage de celles-ci représenterait un avantage réel.

1.3. L'intégration sociale

Plusieurs élèves doués ou doublement exceptionnels éprouvent des difficultés sur le plan de l'intégration sociale auprès de leurs pairs ou des adultes de leur entourage (voir le plan d'action [PA-25](#)). Certains peuvent adopter des comportements qui suscitent des conflits ou des réactions négatives chez les autres ou nuire aux travaux d'équipe (p. ex. : refus des idées des autres, compétitivité trop élevée) (voir le plan d'action [PA-26](#)). D'autres ont de la difficulté à se faire des amis qui partagent les mêmes intérêts ou les mêmes préoccupations. Des problèmes liés à la communication (voir le plan d'action [PA-27](#)), au traitement de l'information sensorielle (voir le plan d'action [PA-28](#)) ou à des comportements ritualisés, répétitifs ou rigides (voir le plan d'action [PA-29](#)) pourront aussi entraîner des difficultés d'adaptation sociale.

Pour favoriser l'acceptation sociale des élèves « différents », une sensibilisation à leurs problématiques et à leur vécu est recommandée auprès de l'ensemble des élèves de la classe. Il a été démontré que des activités de sensibilisation pouvaient non seulement avoir un effet bénéfique sur l'intégration sociale des élèves ayant des besoins particuliers, mais également sur leur estime de soi (Dyson, 2012 ; Rousseau, 2004). La pédagogie de la sollicitude pourra être utile à cette fin (voir l'infographie [INF-22](#) et le plan d'action [PA-30](#)). Les formules de tutorat (voir l'infographie [INF-17](#) et le plan d'action [PA-6](#)) ou de mentorat (voir l'infographie [INF-18](#) et le plan d'action [PA-7](#)) pourront également favoriser l'intégration sociale des élèves doublement exceptionnels. Sur le plan socioaffectif, le mentorat et le tutorat permettent à l'élève, par modelage, de développer les traits et les comportements associés au succès dans la discipline visée et d'envisager des trajectoires possibles de carrière (Baum et al., 2014). Il peut développer une vision plus réaliste de ce qui est exigé dans le champ qui l'intéresse, ce qui peut améliorer son engagement scolaire. Les encouragements et l'attention que le mentor ou le tuteur offre à l'élève sont susceptibles d'apporter un appui d'ordre social et affectif déterminant, particulièrement dans les cas d'élèves jugés à risque.

Lorsqu'un élève doublement exceptionnel adopte des comportements qui nuisent à son intégration sociale, il doit apprendre à reconnaître ces comportements et devenir conscient de la façon dont ces derniers affectent les sentiments et les comportements des autres (Ferguson, 2015). Le travail sera différent selon qu'il s'agisse d'un déficit des habiletés ou d'un déficit de performance. Un déficit d'habileté constitue un comportement que l'élève n'a pas encore appris ou qui ne fait pas encore partie de son répertoire comportemental, alors qu'un déficit de performance correspond à un comportement que l'élève manifeste, mais à un niveau insatisfaisant, soit par manque de motivation, soit parce qu'il n'a pas eu l'occasion de l'expérimenter. Un déficit d'habileté sera corrigé en ayant d'abord recours à l'entraînement spécifique de cette habileté (démonstration, modelage et pratique), puis en renforçant l'élève lorsqu'il utilise celle-ci. Un déficit de performance pourra être adressé en améliorant la compréhension des interactions sociales et de leurs conséquences (positives et négatives), en encourageant ou en incitant l'élève à manifester le comportement ciblé lorsque la situation s'y prête ou encore en utilisant une procédure de renforcement pour augmenter l'apparition du comportement souhaité (Massé et Verret, 2016).

1.4. Le développement personnel

Le soutien au développement personnel apparaît souvent incontournable pour favoriser l'adaptation des élèves doublement exceptionnels, favoriser un développement harmonieux de leur potentiel, et soutenir leur rendement scolaire (Foley-Nicpon *et al.*, 2012). Voici les principales cibles d'actions possibles :

- Découverte de leur potentiel et de leurs intérêts (voir les outils suivants : *O-ÉL-1 Mon portrait*, version [imprimable](#) ou [interactive](#) ; *O-ÉL-2 Mon empreinte d'apprentissage*, version [imprimable](#) ou [interactive](#); *O-ÉL-3 Questionnaire pour mieux te connaître*, version [imprimable](#) ou [interactive](#));
- Compréhension et acceptation personnelle (potentiel, difficultés, etc.);
- Développement d'un concept de soi réaliste et d'une estime de soi positive;
- Développement d'un sentiment de satisfaction personnelle par rapport à leurs réalisations;
- Développement de croyances réalistes par rapport au rendement scolaire et au développement des habiletés;
- Identification ou reconnaissance des causes réelles des succès et des échecs;
- Développement d'un sentiment d'efficacité personnelle (croyance que l'on peut exécuter avec succès le comportement requis pour produire un résultat donné);
- Développement de l'autodétermination (capacité d'une personne à définir et à atteindre des buts basés sur la connaissance de soi et sur la reconnaissance de sa valeur personnelle);
- Amélioration de l'autorégulation émotionnelle, en particulier l'hypersensibilité ainsi que la gestion de la frustration et du stress de performance (voir le plan d'action [PA-16](#));
- Besoin de prévisibilité (voir le plan d'action [PA-17](#)).

Certains élèves éprouvent des difficultés parce qu'ils se sentent différents et qu'ils ne comprennent pas pourquoi. Certains parents ou éducateurs se demandent s'il est bon d'informer le jeune sur le fait qu'il est doué. Bien qu'il ne soit pas recommandé d'informer le jeune sur le niveau exact de son QI, il importe de l'informer de son potentiel et de discuter avec lui des opportunités et des défis qui peuvent y être associés (Galbraith et Delisle, 2015). Il faut faire attention de ne pas lier cela avec des attentes de performances (« tu es doué, tu pourrais faire mieux »). Dans le cas des élèves doublement exceptionnels, il s'avère particulièrement important d'amener les jeunes à reconnaître leurs forces et leurs défis particuliers (Trail, 2011). Ils doivent également comprendre les différences et les similarités entre eux et les autres, reconnaître leurs besoins particuliers, leurs intérêts et leurs valeurs personnelles (Ferguson, 2015). Pour aider les élèves à mieux se connaître, il est possible d'utiliser des grilles de caractéristiques liées à la douance, des questionnaires de personnalité, des inventaires d'intérêts ou des profils d'apprentissage (voir à cet effet les outils *O-ÉL-1 Mon portrait*, version [imprimable](#) ou [interactive](#), *O-ÉL-2 Mon empreinte d'apprentissage*, version [imprimable](#) ou [interactive](#), et *O-ÉL-3 Questionnaire pour mieux te connaître*, version [imprimable](#) ou [interactive](#)).

Pour travailler avec les élèves divers enjeux liés au développement personnel, la bibliothérapie peut être avenue à considérer (voir l'infographie [INF-23](#) et le plan d'action [PA-31](#)). La bibliothérapie consiste en l'utilisation de matériel écrit pour favoriser la croissance personnelle ou socioémotionnelle des individus. Un premier type, la bibliothérapie clinique, renvoie à l'utilisation de livres d'autoassistance qui proposent aux élèves des activités pour répondre à des objectifs de développement personnel (p. ex., dans le cas de la douance, l'utilisation du livre suivant : Galbraith, J. (2011). *Je suis doué et ce n'est pas plus facile : un guide de survie*. La Boîte à Livres Éditions.). Le deuxième type, la bibliothérapie développementale, réfère à l'utilisation de fictions ou de biographies pour promouvoir la connaissance ou la compréhension de soi ou pour résoudre des préoccupations personnelles.

2. Les niveaux d'intervention

À l'instar des modèles multiniveaux d'origine, le modèle proposé comporte trois niveaux d'intervention ([voir la figure 2](#)) qui mettent l'accent sur la prévention des problèmes et sur la réponse aux besoins des élèves sur le plan des apprentissages ou sur le plan de l'adaptation psychosociale.

Figure 2. Les niveaux d'intervention du modèle proposé



2.1. Le niveau 1 : les interventions universelles en classe

Ce niveau met l'accent sur ce qui se passe dans la classe ordinaire. Il s'adresse ainsi à tous les élèves du groupe qui peuvent bénéficier des actions mises en place, sans distinction, pour favoriser le développement optimal de leurs habiletés ou de leurs talents. Les interventions basées sur la Conception Universelle des Apprentissages (CAST, 2018), de même que celles basées sur la différenciation pédagogique soutiennent les apprentissages dans un contexte de diversité des apprenants. Au Québec, les prescriptions ministérielles s'orientent sur la différenciation pédagogique afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). La différenciation pédagogique mise sur la richesse et les choix planifiés de possibilités d'apprentissage en fonction de la connaissance des besoins des élèves, sur des moyens dynamiques d'évaluation des élèves pour dépister leur potentiel et sur l'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences des élèves. Les actions retenues sont basées sur des observations en classe et sur le suivi du progrès des élèves. Ces données peuvent être éventuellement synthétisées dans un portrait de classe.

Sur le plan des apprentissages, l'enseignant s'assure de respecter le rythme d'apprentissage plus rapide des élèves doués, de tenir compte de leurs préférences d'apprentissages et de leurs intérêts. Les actions peuvent porter entre autres sur (Cash, 2011; Gentry, 2014; Massé, Verret *et al.*, 2021):

- Les contenus présentés (sur quoi va porter la tâche : éléments du programme, niveau de difficulté, utilisation de matériel didactique) : présentation de contenus plus complexes, approfondis ou liés aux intérêts personnels;
- Les modalités flexibles d'organisation de la tâche : centres ou stations d'apprentissage, sous-groupes de besoins, utilisation des technologies, variations des modes de regroupement des élèves, possibilité de

travailler ailleurs que dans la classe, plan de travail ou tableau de programmation pour permettre aux élèves de progresser selon leur rythme d'apprentissage, périodes en classe pour poursuivre des projets personnels.

- Les processus d'enseignement et d'apprentissage (les manières dont l'enseignant dirige les activités pédagogiques et guide l'apprentissage ainsi que celles dont l'élève apprend : préférences, capacités et rythme d'apprentissage) : pédagogie par projet, apprentissage par problème, résolution créatrice de problèmes, raisonnement, activité de pensée critique.
- Les productions escomptées : ajustement des attentes, liberté de choix, résolution de problèmes réels rencontrés par l'élève ou dans son environnement, ou production réelle (productions ressemblant à celles que l'on attend dans le monde réel en termes de contenu et de présentation).

À ce niveau, l'enseignant titulaire est le maître d'œuvre. Il offre une éducation de qualité qui permet à tous ses élèves de se développer. Certains sous-groupes d'élèves présentant des besoins homogènes de faible intensité peuvent toutefois faire l'objet d'une intervention particulière au sein du groupe pour prévenir ou réduire la probabilité d'apparition de difficultés plus sérieuses (p. ex. : l'ennui, la démotivation, la sous-performance, l'anxiété de performance, l'opposition ou l'agitation). Il n'est pas nécessaire à ce niveau de procéder à une identification formelle de la douance chez un élève, car l'enseignant répond aux besoins de ses élèves repérés grâce au suivi de leur progression (par l'entremise d'observations, d'évaluations, etc.). Cependant, à ce niveau, l'enseignant peut détecter des élèves qui démontrent des signes de douance, d'un trouble ou d'une double exceptionnalité à l'aide de grilles de dépistage.

Critères pour passer au niveau 2

Les interventions de **niveau 2** sont recommandées lorsque les élèves :

- Ne progressent pas suffisamment dans le cadre de la classe ordinaire malgré les interventions pédagogiques différenciées mises en place pendant une certaine période;
- Ont besoin de défis additionnels;
- Vivent des difficultés d'adaptation importantes sur le plan relationnel ou personnel; ou
- Montrent des signes de détresse émotionnelle.

Les interventions de niveaux 2 et 3 peuvent aussi être envisagées d'emblée lorsqu'un élève démontre un écart développemental très grand avec ses pairs du même âge.

2.2. Le niveau 2 : les interventions ciblées (en classe ou hors classe)

Les interventions ciblées s'adressent à des élèves qui, malgré les mesures universelles mises en place, continuent de s'ennuyer en classe, ont besoin de défis additionnels ou montrent un désintérêt, de la sous-performance ou d'autres problèmes d'adaptation psychosociale. Ce niveau comporte des interventions spécifiques reconnues efficaces pour favoriser le développement des habiletés ou des talents ou pour réduire les difficultés de certains élèves doublement exceptionnels. Pour réduire les difficultés, les besoins doivent être réfléchis en termes d'habiletés ou de compétences à développer chez l'élève (p. ex., habiletés sociales, autorégulation émotionnelle), de manière à le faire progresser au niveau attendu selon son niveau développemental.

Des possibilités additionnelles d'apprentissage ainsi qu'un soutien particulier sont offerts aux élèves dans le cadre de la classe (souvent en sous-groupes de besoins ou en individuel) ou à l'extérieur de celle-ci. Parmi les

actions possibles à ce niveau d'intervention, il est possible d'envisager une évaluation individuelle pour mieux comprendre les forces et les défis des élèves (par exemple, une évaluation fonctionnelle permettra de mieux comprendre la nature des difficultés comportementales rencontrées), une offre de défis supplémentaires, des possibilités d'apprentissage appropriées ou l'élaboration d'un plan d'action. Ainsi, à ce niveau, les élèves doublement exceptionnels pourraient par exemple participer à des ateliers de gestion de la colère animés par un psychoéducateur ou encore à un projet d'enrichissement animé par un conseiller pédagogique.

À ce niveau, le leadership est partagé et implique une approche collaborative entre l'enseignant titulaire, la direction d'école, les parents et le personnel des services éducatifs (une personne-ressource en douance ou un autre professionnel qualifié) afin d'évaluer les forces, les faiblesses, les besoins et les intérêts des élèves lors d'une étude de cas (portrait de l'élève).

Critères pour passer au niveau 3

Le passage des élèves doués vers les interventions de **niveau 3** est recommandé quand ils :

- Ne progressent pas adéquatement malgré les interventions mises en place aux niveaux 1 et 2;
- Ont besoin de défis additionnels;
- Continuent de vivre des difficultés d'adaptation très importantes sur le plan relationnel ou personnel;
- Montrent toujours des signes de détresse émotionnelle; ou
- Démontrent un écart très grand avec les autres élèves du groupe sur le plan des apprentissages.

2.3. Le niveau 3 : les interventions spécialisées et intensives (en classe et hors classe)

Outre les interventions des premier et deuxième niveaux dont les élèves continuent de bénéficier, des services individualisés et d'une plus grande intensité peuvent être offerts aux élèves doublement exceptionnels au niveau 3. Ce niveau comporte des interventions plus structurées et systématiques pour développer le plein potentiel ainsi que pour corriger ou diminuer les difficultés persistantes de certains élèves doués. Une équipe collaborative de résolution de problème est mise sur pied afin de faire une étude de cas pour analyser la problématique rencontrée par un élève et identifier les facteurs qui y contribuent. Une évaluation plus approfondie des forces et des difficultés de l'élève est réalisée au besoin (incluant des évaluations standardisées pour évaluer le profil cognitif des élèves ou leurs difficultés d'adaptation). Si ce n'est déjà fait, c'est aussi ici qu'un plan d'intervention est élaboré et mis en place pour mieux diriger la réponse aux besoins cognitifs, scolaires et comportementaux (sociaux ou émotionnels) de l'élève.

Bien que la direction d'école demeure responsable du plan d'intervention qui sera mis en place, une personne-ressource en douance ou un autre intervenant qualifié pourra assurer un rôle pivot pour l'identification et la planification des interventions spécialisées.

En somme, des actions variées sont possibles à chacun des niveaux d'intervention et pour chacun des axes d'action. Le [tableau 2](#) présente des exemples d'interventions ou de services pouvant être mis en œuvre selon les niveaux d'intervention et les axes d'action.

Tableau 2

Exemples d'intervention selon les niveaux d'intervention et les axes d'action

Axes d'action			
Développement du potentiel	Rendement scolaire	Intégration sociale	Développement personnel
Niveau 1 : Interventions universelles			
<ul style="list-style-type: none"> • Planification flexible : plan de travail journalier ou hebdomadaire, tableau de programmation, contrat de travail ou d'apprentissage; exploration des intérêts des élèves lors de projets d'étude ou de recherche autonome. • Ajustement des contenus présentés : ajouts de contenus plus complexes, abstraits ou touchant les intérêts des élèves. • Ajustement des processus d'apprentissage : pédagogie par projet, apprentissage coopératif, enseignement réciproque, apprentissage par problème, développement du raisonnement, de stratégies métacognitives ou de la pensée critique, rythme de présentation adapté aux capacités des élèves. • Variation des regroupements d'élèves : sous-groupe de besoins liés aux intérêts des élèves ou par niveau d'habiletés ou rythme d'apprentissage; décloisonnement avec un autre niveau pour la réalisation de projets; tutorat. • Ajustement des productions escomptées : ajustement des attentes, problèmes réels, produits réels, transformation, publics réels 	<ul style="list-style-type: none"> • Planification flexible : suivi de la progression des élèves et ajustement des cibles d'apprentissage lors de difficultés rencontrées (calligraphie, écriture, lecture, motricité fine, mathématique, etc.); prétests pour établir les acquis et planifier les enseignements en conséquence. • Dépistage des élèves qui présentent des caractéristiques de double exceptionnalité. • Ajustement des contenus présentés : élimination des exercices inutiles aux apprentissages au bénéfice d'activités d'enrichissement; possibilités pour les élèves de choisir les modalités d'apprentissage qui répondent davantage à leur profil d'apprenant. • Variation des regroupements d'élèves : sous-groupe de besoins liés aux difficultés rencontrées (p. ex. : ateliers de récupération pour des contenus non maîtrisés, ateliers pour développer des méthodes de travail ou des stratégies d'apprentissage); tutorat. • Ajustement des productions escomptées : possibilités pour les élèves de choisir des moyens d'évaluation pour démontrer leurs compétences qui tiennent compte 	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement sécuritaire pour les élèves où les différences sont respectées, où les règles et les routines sont claires et constantes. • Possibilité d'interagir avec des pairs de même niveau intellectuel ou ayant des intérêts similaires : travail d'équipe, enseignement réciproque, apprentissage coopératif, tutorat. • Possibilité de choisir ses partenaires d'équipe. • Dépistage des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'intégration sociale. • Participation à des clubs scolaires ou à des groupes d'intérêt (p. ex. : club d'échecs ou club des petits débrouillards). • Activités universelles d'entraînement des apprentissages socioémotionnels. • Accompagnement de l'enseignant pour aider les élèves à résoudre leurs difficultés interpersonnelles. • Animation d'activités liées à la pédagogie de la sollicitude. • Mise en place de moyens pour contrer l'intimidation scolaire. • Réunions de classe ou conseil de coopération pour résoudre les problèmes rencontrés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relation chaleureuse avec l'enseignant qui montre une compréhension et une acceptation des caractéristiques liées à la double exceptionnalité. • Faire remplir aux élèves des inventaires d'intérêts ou des profils d'apprentissage. • Mettre en place un « contrat de croissance personnelle » où chacun des élèves se fixe des objectifs personnels réalistes pour s'améliorer sur le plan personnel. • Présentation de contenus d'orientation scolaire et professionnelle. • Dépistage des élèves qui présentent une faible estime de soi, un perfectionnisme dysfonctionnel, des attentes irréalistes, de l'anxiété de performance, des symptômes dépressifs, des problèmes d'autorégulation comportementale ou émotionnelle, d'inattention, de mémoire de travail ou d'autres problèmes d'adaptation. • Développement d'une estime de soi positive. • Activités exploratoires pour découvrir des intérêts personnels. • Bibliothérapie intégrée dans des activités de lecture.

Axes d'action			
Développement du potentiel	Rendement scolaire	Intégration sociale	Développement personnel
(exposition, participation à des concours, etc.), autoévaluation. <ul style="list-style-type: none"> • Environnement de la classe : centres ou stations d'apprentissage; aménagement flexible; utilisation de technologies d'apprentissage; possibilités de travailler ailleurs que dans la classe. 	de leurs difficultés (p. ex. : examen oral).		
Niveau 2 : Interventions ciblées			
<ul style="list-style-type: none"> • Mesures d'enrichissement additionnelles : projets d'enrichissement plus spécialisés ou intensifs animés par un spécialiste ou lié à un partenariat culturel ou scientifique avec un organisme de la communauté; mentorat; tutorat avec un élève doué d'un niveau supérieur; regroupements flexibles par petits groupes dans la classe ou à l'extérieur de la classe (même niveau ou niveau plus avancé); contrat d'apprentissage; cours à distance; participation à un programme éducatif particulier (éducation internationale; anglais enrichi; concentrations arts, sports ou sciences, etc.). • Mesures accélératrices : compression de programmes; accélération par matière; saut de classe avec tampon ou accélération partielle; placement avancé; graduation accélérée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ateliers de remédiation en orthopédagogie pour des contenus ou des compétences spécifiques non maîtrisés. • Initiation à l'utilisation d'aides technologiques pour compenser des déficits ou soutenir la productivité des élèves. • Aides pour favoriser la fluidité ou l'automatisation de certains apprentissages (p. ex. : correspondances graphème/phonèmes ou tables de multiplication). • Entraînement d'habiletés liées à la gestion du temps, à l'organisation, à la prise de décisions ou aux méthodes d'étude. 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de travailler avec des pairs du même niveau intellectuel. • Participation à des activités parascolaires. • Tutorat comportemental. • Mentorat avec des mentors ayant reçu une formation spécifique. • Soutien d'un éducateur spécialisé, d'un psychoéducateur ou d'un psychologue pour les élèves qui démontrent des signes d'isolement, de retrait ou de rejet social. • Entraînement plus intensif des apprentissages socioémotionnels ou des habiletés d'autorégulation comportementale et émotionnelle centrées sur les difficultés des élèves, reposant sur un enseignement explicite des comportements désirés et des exemples concrets, soutenu par un système d'émulation et intégrant des activités de pratique guidée et de pratique autonome. • Évaluation fonctionnelle des comportements problématiques et plan de modification des comportements intégrant des 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien d'un éducateur spécialisé, d'un psychoéducateur ou d'un psychologue pour les élèves qui démontrent des problèmes plus significatifs sur le plan personnel (estime de soi, inattention, anxiété de performance, traitement de l'information sensorielle, etc.). • Bibliothérapie guidée par un éducateur spécialisé, un psychoéducateur ou un psychologue. • Programmes d'interventions cognitivo-comportementales.

Axes d'action			
Développement du potentiel	Rendement scolaire	Intégration sociale	Développement personnel
		mesures proactives pour prévenir les difficultés d'adaptation et des mesures de renforcement des comportements désirés. <ul style="list-style-type: none"> • Programmes d'interventions cognitivo-comportementales. 	
Niveau 3 : Interventions spécialisées et intensives			
<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation psychologique pour établir le profil cognitif de l'élève et identifier les facteurs de risque et de protection des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. • Étude de cas et planification d'un plan d'intervention personnalisé pour soutenir le développement du potentiel, le rendement scolaire de l'élève, l'intégration sociale ou le développement personnel. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Mesures d'enrichissement plus intensives (en durée et en complexité) : activités d'enrichissement offertes à de petits groupes d'élèves doués par des spécialistes; participation des élèves à un projet éducatif particulier plus intensif (classe spéciale d'élèves doués, programmes Arts-études ou Sports-Études, etc.); mentorat avec un spécialiste du champ d'intérêt de l'élève; stage en milieu de travail. • Mesures accélératrices plus intensives : saut de classe sans tampon; crédits sur examen; accélération radicale (saut de plus d'un niveau); entrée précoce au secondaire ou au collégial. 	<p>Toutes les mesures du niveau 2 peuvent s'effectuer au niveau 3, mais avec une intensité et une durée plus grandes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Counseling plus intensif en orthopédagogie, en psychoéducation ou en psychologie pour les difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. • Classe spéciale d'élèves doublement exceptionnels. 		

Sources : Assouline, Foley-Nicpon, Colangelo et O'Brien, 2008; Assouline, Foley-Nicpon et Fosenburg, 2008; Baska et VanTassel-Baska, 2018; Baum et Schader, 2018; Coleman, 2014; Coleman et Shah-Coltrane, 2011; Daniels et Freeman, 2018; Dunson, 2020; Ferguson, 2012; Foley-Nicpon *et al.*, 2011; Foley-Nipcon et Candler, 2018; Foley-Nicpon et Kim, 2018; Galbraith et Delisle, 2015; Fugate, 2018; Heacox et Cash, 2014; Hugues, 2020; Hughes *et al.*, 2011; Johnsen, 2012; Karnes *et al.*, 2009; Massé, Verret et al., 2021; Massé, Baudry et al., 2021; Misset, 2018; Neihart et Poon, 2009; Nielsen, 2002; Omdal et al., 2020; Reis et Ruban, 2005; Robertson, 2013; Rollins *et al.*, 2011; Shevitz *et al.*, 2011; Silverman *et al.*, 2014; Smutny et al., 2008; Trails, 2011; Weinfeld *et al.*, 2013; Williams et Freed, 2018; Winebrenner et Brulles, 2018; Wu *et al.*, 2019.

3. Les composantes clés

Au-delà des niveaux d'intervention, l'efficacité à répondre aux besoins des élèves doués dépendra aussi de l'articulation de différentes composantes clés (Coleman, 2014; Coleman et Shah-Coltrane, 2011; Robertson et Pfeiffer, 2016).

3.1. L'intervention précoce

Les niveaux 1 et 2 du modèle ne demandent pas une identification formelle de la douance ou une évaluation diagnostique du trouble rencontré. Ces niveaux permettent une intervention précoce pour soutenir le développement du plein potentiel des élèves ou remédier aux difficultés rencontrées. L'intervention précoce est critique pour prévenir le développement de problèmes, atténuer les problèmes présents ou s'assurer que les forces des élèves doués ne vont pas diminuer par une sous-stimulation. Le dépistage de la douance et de la double exceptionnalité peut commencer dès l'entrée à l'école.

3.2. Le dépistage, le suivi des progrès et l'évaluation

Documenter le progrès des élèves est essentiel afin de leur fournir un niveau approprié d'instruction qui correspond à leurs forces, leurs intérêts et leur rythme d'apprentissage. La connaissance des élèves et le suivi des progrès sont les clés de la différenciation pédagogique. Les décisions doivent être basées sur des données colligées à propos des élèves qui concernent la connaissance et la compréhension des particularités des élèves. Il peut s'agir d'observations, d'évaluations formatives ou sommatives, de productions des élèves, de tests de rendement ou d'épreuves. Ce suivi est particulièrement important pour dépister les élèves doublement exceptionnels afin de prévenir l'aggravation des difficultés.

3.3. Les pratiques basées sur les données probantes

Le choix d'interventions basées sur les données probantes est critique pour le succès du modèle RAI. Trois critères peuvent être utilisés pour juger de la pertinence d'une pratique : les données sont issues des recherches, le savoir expérimental des praticiens est reconnu et les pratiques correspondent aux valeurs de la communauté qui va les mettre en œuvre (Coleman, 2014). Toutefois, bien qu'une abondance de recherches existe sur les interventions efficaces pour développer le potentiel des élèves doués ou sur les interventions en lien avec certains troubles spécifiques (trouble de déficit d'attention/hyperactivité [TDAH], trouble du spectre de l'autisme [TSA], trouble spécifique des apprentissages [TSAp], etc.), rares sont les recherches qui ont porté sur les élèves doublement exceptionnels (Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018). Ces recherches montrent que les interventions qui privilégient la douance des élèves et qui tiennent compte de leurs intérêts avant leurs difficultés augmentent l'engagement des élèves à la tâche et diminuent leurs problèmes d'adaptation (Baum et Schader, 2018; Foley-Nipcon et Candler, 2018; Trails, 2011). Une approche centrée sur les forces des élèves plutôt que sur leurs difficultés est ainsi recommandée, car, trop souvent, les interventions sont seulement axées sur les difficultés des élèves (Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018; Mullet et Rinn 2015). La reconnaissance et l'intervention précoce auprès des élèves doublement exceptionnels pourront éviter le développement de problèmes sociaux et améliorer le rendement scolaire de ces jeunes (Foley-Nipcon *et al.*, 2012). En ce qui concerne les difficultés d'adaptation et d'apprentissage des élèves doublement exceptionnels, bien qu'il y ait peu d'études à ce sujet, il y a lieu de croire que les interventions efficaces pour les élèves ayant un TDAH, un TSA ou un TSAp tout venant seraient également efficaces pour les élèves doublement exceptionnels (Foley-Nipcon et Kim, 2018).

3.4. La fidélité des interventions

Mettre en œuvre des interventions de façon fidèle consiste à respecter les conditions d'efficacité mises en évidence dans les écrits. Il faut évaluer et réviser les interventions ou les services offerts aux élèves doublement exceptionnels afin de s'assurer qu'ils reçoivent une éducation axée sur leurs besoins particuliers et qui respectent les conditions d'efficacité. Une période d'essai d'un mois est habituellement recommandée avant la révision. Il faut s'assurer que les moyens mis en place répondent aux caractéristiques individuelles des élèves et reflètent les meilleures pratiques. Il n'y a pas de modèle unique de réponse aux besoins de ces élèves.

3.5. Le partenariat avec les familles

Comme pour tous les élèves, l'établissement d'un partenariat avec les parents est indispensable pour aider ces élèves à surmonter leurs difficultés et à développer leur plein potentiel (Besnoy, 2018). Souvent, les parents sont les premiers à reconnaître le potentiel de leur enfant et à dépister ses difficultés. Dans une étude qualitative effectuée auprès de jeunes adultes doublement exceptionnels (Neumeister *et al.*, 2013), les parents étaient rapportés comme étant ceux qui avaient le plus soutenu le développement du potentiel de ces jeunes, qui les avaient aidés à avoir une perception saine d'eux-mêmes et qui les avaient aidés à apprendre à défendre leurs droits. Le partenariat avec les familles requiert un respect des valeurs familiales ainsi qu'une sensibilité aux aspects culturels. L'impact des interventions est optimisé lorsqu'il y a une réelle collaboration entre les acteurs scolaires et la famille. Les parents sont des défenseurs plus efficaces de leurs enfants lorsqu'ils connaissent les politiques de l'école ou du centre de services scolaire et sont en mesure de décrire les besoins de leurs enfants (Besnoy, 2018). Il est recommandé que le personnel de l'école informe les parents du cadre de référence du centre de services scolaire sur les élèves doués, du cadre de référence concernant les élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage ainsi que sur les mesures réalistes qui peuvent être mises en place pour répondre aux besoins particuliers de leur enfant et le rôle que les parents peuvent jouer dans ce processus.

3.6. La collaboration avec les acteurs scolaires et la communauté

La structure scolaire doit favoriser la collaboration entre les acteurs scolaires et les acteurs externes. La collaboration entre l'enseignant, le personnel non enseignant de l'école, la direction de l'école et la personne-ressource en douance est essentielle pour dépister et intervenir auprès des élèves doués qui ont des besoins particuliers. Dans les cas plus complexes, l'implication des services de la santé et des services sociaux pourra être nécessaire que ce soit pour le diagnostic des élèves ou le soutien aux familles. Les partenaires de la communauté pourront également être utiles pour la mise en place de projets d'enrichissement (p. ex. : mentorat, stage en milieu de pratique, activités d'exploration).

3.7. Le développement professionnel et l'accompagnement

Tout comme pour les autres élèves ayant des besoins particuliers, la formation des enseignants et des autres acteurs scolaires est la pierre angulaire pour assurer le succès de l'éducation des élèves doublement exceptionnels. Les établissements scolaires doivent se préoccuper de la formation du personnel sur les caractéristiques et les besoins particuliers des élèves doués, sur les problèmes qu'ils rencontrent ainsi que sur les stratégies efficaces de différenciation pédagogique, d'accélération, d'enrichissement ou de remédiation aux difficultés des élèves. Plus les enseignants seront bien formés à ce sujet, plus ils seront en mesure de bien dépister ces élèves (Bianco et Leech, 2010). Un soutien doit aussi être offert pour aider les acteurs scolaires à exploiter les nouveaux savoirs dans leur contexte spécifique. Les thèmes abordés au cours des activités de formation continue peuvent répondre aux besoins ponctuels relatifs de certains élèves ou à des préoccupations plus

générales chez le personnel de l'école. Pour les acteurs scolaires qui aimeraient approfondir leurs connaissances sur l'éducation des élèves doués, le cours en ligne gratuit [L'éducation des élèves doués](#) pourrait être utile à cette fin.

4. Les rôles et responsabilités des différents acteurs scolaires

Comme il a été énoncé précédemment, l'éducation des élèves doués ou doublement exceptionnels repose sur une communauté éducative et l'établissement d'un partenariat avec les parents est essentiel. Le [tableau 3](#) expose les rôles des principaux acteurs selon le niveau d'intervention. Afin de favoriser l'autodétermination des élèves, il importe de les impliquer activement dans les décisions qui seront prises à leur égard (Silverman *et al.*, 2014), quel que soit le niveau d'intervention.

Conclusion

L'éducation des élèves doués, et encore plus des élèves doublement exceptionnels, représente un sujet de préoccupation nouveau dans le système scolaire québécois. Pour mieux répondre aux besoins de ces élèves, l'accent doit d'abord être mis sur la formation du personnel. Cette formation est essentielle afin que le personnel soit mieux en mesure de dépister ces élèves et de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers. Les acteurs impliqués doivent aussi s'assurer que leurs réponses tiennent compte des quatre axes d'action. L'organisation des services selon un modèle multiniveau permet d'ajuster la fréquence et l'intensité des interventions selon les besoins des élèves. Plus les élèves doublement exceptionnels seront dépistés tôt, plus ils seront en mesure de développer leur plein potentiel, de vivre un bien-être à l'école et de développer des stratégies pour mieux composer avec leurs défis particuliers.

Tableau 3

Les rôles et les responsabilités des différents acteurs scolaires selon le niveau d'intervention du modèle multiniveau

Action	Acteurs scolaires												
	Élève	Enseignant	Parent	Direction d'école	Conseiller en orientation	Conseiller pédagogique	Éducateur spécialisé	Ergothérapeute	Orthopédagogue	Orthophoniste	Psychoéducateur	Psychologue	Travailleur social
Tous les niveaux d'intervention													
S'assurer que le personnel concerné a accès à la formation nécessaire pour comprendre les besoins particuliers des élèves doublement exceptionnels et connaître les interventions à privilégier auprès de ces derniers.				✓									
S'assurer d'avoir la formation nécessaire sur les élèves doués ou doublement exceptionnels selon son champ de compétences.		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Démontrer une bonne compréhension de la douance et de la double exceptionnalité.		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Offrir de la formation sur la douance et la double exceptionnalité.					✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diffuser les informations concernant l'éducation des élèves doués ou doublement exceptionnels (cadre de référence, mesure 15027 – Soutien à la réussite éducative des élèves doués, etc.).				✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Noter et partager ses observations avec les acteurs concernés.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Rendre disponible les évaluations réalisées à l'extérieur du réseau scolaire le cas échéant.			✓										
S'impliquer dans les actions à entreprendre dans le but de répondre aux besoins éducatifs de l'élève.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Informier régulièrement le personnel quant aux ressources pouvant soutenir les actions à entreprendre pour répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels.				✓		✓							
Fournir au besoin l'accompagnement professionnel nécessaire (conseiller pédagogique, psychologue, psychoéducateur, etc.) à l'enseignant pour mieux comprendre les besoins des élèves				✓									

Action	Acteurs scolaires												
	Élève	Enseignant	Parent	Direction d'école	Conseiller en orientation	Conseiller pédagogique	Éducateur spécialisé	Ergothérapeute	Orthopédagogue	Orthophoniste	Psychoéducateur	Psychologue	Travailleur social
doublement exceptionnels et choisir les moyens appropriés pour répondre à ses besoins.													
Tenir compte des besoins particuliers des élèves pour la formation des groupes et s'assurer d'un classement répondant aux besoins de l'élève doublement exceptionnel tenant compte de son potentiel et de ses défis.				✓									
Soutenir et accompagner les équipes-écoles pour bonifier les pratiques auprès des élèves doués ou doublement exceptionnels.					✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Favoriser la participation et la collaboration de tous les acteurs concernés, dont l'élève et ses parents.				✓									
Informers régulièrement les parents sur le cheminement et la progression de l'élève.		✓		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
S'assurer de la qualité des actions entreprises ou des moyens pour répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels dans le respect du cadre de référence du centre de services scolaire et en faire le suivi.				✓									
Niveau 1 : Les interventions universelles													
Suivre la progression des élèves et ajuster les cibles d'apprentissage.		✓											
Détecter les manifestations de douance, d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou d'une double exceptionnalité.		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Choisir et mettre en place des mesures de différenciation pédagogique pour favoriser le développement du potentiel des élèves, soutenir leur rendement scolaire, leur intégration sociale ou leur développement personnel (contenus présentés, processus d'apprentissage, etc.)		✓											
Informers les enseignants de la présence d'élèves doués, présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ou doublement exceptionnels dans leur classe.				✓									

Action	Acteurs scolaires												
	Élève	Enseignant	Parent	Direction d'école	Conseiller en orientation	Conseiller pédagogique	Éducateur spécialisé	Ergothérapeute	Orthopédagogue	Orthophoniste	Psychoéducateur	Psychologue	Travailleur social
Dépister les élèves qui présentent des caractéristiques de douance, d'une difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ou d'une double exceptionnalité.		✓				✓		✓	✓	✓	✓	✓	
Développer les apprentissages socioémotionnels et favoriser l'intégration sociale des élèves.		✓					✓		✓		✓	✓	
Animer des activités pour favoriser la connaissance et la compréhension personnelle.		✓			✓		✓		✓		✓	✓	
Selon son champ de compétences, travailler de pair avec l'enseignant pour identifier les facteurs qui nuisent au développement du potentiel, au rendement scolaire, à l'intégration sociale ou au développement personnel de l'élève et les interventions universelles qui pourraient y remédier.						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Niveau 2 : Les interventions ciblées													
Participer à l'élaboration d'un plan d'action.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mettre en place une équipe collaborative de résolution de problèmes afin d'effectuer une étude de cas pour permettre l'analyse des problématiques rencontrées par un élève et les facteurs qui y contribuent.				✓									
Participer à l'équipe collaborative de résolution de problèmes pour mieux répondre aux besoins des élèves doublement exceptionnels qui ne progressent pas suffisamment dans le cadre de la classe ordinaire malgré les interventions pédagogiques différenciées mises en place pendant une certaine période, ont besoin de défis additionnels; vivent des difficultés d'adaptation importantes sur le plan relationnel ou personnel ou montrent des signes de détresse émotionnelle.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Évaluer les difficultés d'apprentissage de l'élève et déterminer les adaptations ou les moyens à privilégier pour soutenir la réussite de ses apprentissages scolaires.									✓				

Action	Acteurs scolaires												
	Élève	Enseignant	Parent	Direction d'école	Conseiller en orientation	Conseiller pédagogique	Éducateur spécialisé	Ergothérapeute	Orthopédagogue	Orthophoniste	Psychoéducateur	Psychologue	Travailleur social
Mettre en place les mesures d'enrichissement ciblées adaptées aux besoins particuliers de l'élève (mentorat, tutorat, projets de recherche, etc.)		✓				✓							
Mettre en place les mesures accélératrices ciblées adaptées aux besoins particuliers de l'élève (compression de programme, accélération par matières, etc.)		✓		✓		✓			✓				
Mettre en place des mesures ciblées pour soutenir le rendement scolaire des élèves et le développement de compétences non maîtrisées liées aux apprentissages (en individuel ou en petit groupe).		✓							✓				
Mettre en place des mesures ciblées pour soutenir l'intégration sociale ou le développement personnel (en individuel ou en petit groupe).		✓					✓				✓	✓	
Agir en tant que personne-ressource dans les projets d'enrichissement s'il y a lieu.	✓	✓	✓			✓	✓		✓				
Agir en tant que tuteur.	✓												
Soutenir l'enseignant dans le choix et la mise en place des interventions ciblées.				✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Niveau 3 : Les interventions spécialisées et intensives													
Évaluer le fonctionnement psychologique et mental de l'élève, la présence de troubles mentaux et les troubles neuropsychologiques (neuropsychologue et psychologue attesté seulement) et vérifier l'hypothèse d'une double exceptionnalité.												✓	
Évaluer les difficultés d'apprentissage de l'élève et déterminer les adaptations ou les moyens à privilégier pour soutenir la réussite de ses apprentissages scolaires.									✓				
Évaluer les difficultés d'adaptation et les capacités adaptatives de l'élève et de ses milieux de vie.											✓		

Action	Acteurs scolaires												
	Élève	Enseignant	Parent	Direction d'école	Conseiller en orientation	Conseiller pédagogique	Éducateur spécialisé	Ergothérapeute	Orthopédagogue	Orthophoniste	Psychoéducateur	Psychologue	Travailleur social
Évaluer les fonctions du langage, de la voix et de la parole de l'élève. Évaluer certains troubles neuropsychologiques liés au langage et certaines fonctions mentales supérieures.										✓			
Évaluer le fonctionnement psychologique, les ressources personnelles et les conditions du milieu de l'élève. Évaluer la présence de troubles mentaux ou de retard mental (si attesté).					✓								
Évaluer les habiletés fonctionnelles de l'élève dans son quotidien à l'école.								✓					
Effectuer une évaluation psychosociale afin d'analyser le fonctionnement social de l'élève et de sa famille et évaluer les capacités adaptatives de l'élève dans ses différents milieux de vie.				✓		✓					✓	✓	✓
Identifier les ressources externes pour soutenir les études de cas.				✓		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
S'assurer de l'élaboration concertée d'un PI ou d'un PSII afin de répondre aux besoins particuliers de l'élève.				✓									
Participer à l'élaboration du PI ou du plan de services individualisé intersectoriel (PSII).	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Effectuer le suivi de l'application de ces plans et leur évaluation.				✓									
Agir en tant que personne-ressource dans les projets d'enrichissement s'il y a lieu.	✓		✓			✓	✓		✓				
Agir en tant que tuteur.	✓												
Jouer le rôle de personne pivot entre les différents intervenants internes et externes.						✓					✓	✓	
Soutenir les milieux scolaires pour la mise en place de projets particuliers.						✓							
Coordonner l'organisation d'un service plus intensif à l'élève.				✓									
Intervenir directement auprès de l'élève pour remédier à ses difficultés d'apprentissage, fournir des outils supplémentaires à									✓				

Action	Acteurs scolaires												
	Élève	Enseignant	Parent	Direction d'école	Conseiller en orientation	Conseiller pédagogique	Éducateur spécialisé	Ergothérapeute	Orthopédagogue	Orthophoniste	Psychoéducateur	Psychologue	Travailleur social
Penseignant de l'élève ou l'assister dans ses interventions pour favoriser la réussite éducative de l'élève, aider les parents à soutenir leur enfant dans ses apprentissages scolaires.													
Offrir un soutien direct plus intensif à l'élève pour l'aider à améliorer à ses capacités adaptatives et son comportement.											✓		
Offrir un soutien direct plus intensif à l'élève pour l'aider à améliorer son fonctionnement psychologique.												✓	
Offrir un soutien direct à l'élève pour développer son langage oral et écrit et ses habiletés de communication et améliorer ou corriger les aspects atteints de son langage.										✓			
Offrir un soutien direct à l'élève pour développer ses habiletés fonctionnelles.								✓					
Offrir un soutien direct à l'élève pour l'aider à améliorer ses capacités adaptatives et son comportement à l'aide d'entretiens individuels ou familiaux et jouer le rôle de personne pivot pour recommander la famille vers des ressources appropriées.													✓
Intervenir directement auprès de l'élève pour l'aider à préciser un but motivant pour la poursuite de ses études, à découvrir son identité, à explorer la formation scolaire et le monde du travail et à élaborer et à mettre en œuvre un projet professionnel.					✓								

Références

- Archambault, J. et R. Chouinard (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Colangelo, N. et O'Brien, M. (2008). *The paradox of giftedness and autism: Packet of information for professionals (PIP)--Revised (2008)*. Iowa City, IA: Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, Iowa University.
<https://www.doe.in.gov/sites/default/files/highability/paradox-giftedness-and-autism.pdf>
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M., Fosenburg, S., avec la collaboration de Sussman, Z., Whiteman, C. et Kopelman, C. (2008). *The paradox of twice exceptionality: Packet of information for professionals – 2nd ed. (PIP-2)*. Belin-Blank Center.
<https://belinblank.education.uiowa.edu/research/docs/pip2.pdf>
- 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>
- Baska, A. et VanTassel-Baska, J. (2018). *Interventions that work with special population*. Prufrock Press.
- Baum, S. et Schader, R. (2018). Using a positive lens: Engaging twice exceptional learners. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 48-65). Oxford University Press.
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327.
<https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Besnoy, K. (2018). Educating the twice exceptional child : Creating strong school-to-home collaborative partnerships. Dans S. B. Kaufman, *Twice exceptional : Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 177-190). Oxford University Press.
- 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>
- Cash, R. M. (2011). *Advancing differentiation: Thinking and learning for the 2st century*. Free Spirit Publishing.
- CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Coleman, M. R. (2014). RtI as a framework for meeting the needs of gifted learners. Dans J. A. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education : What the research says* (p. 533-544). Prufrock Press.
- Coleman, M. R. et Shah-Coltrane, S. (2011). Remembering the importance of potential : Tiers 1 and 2. Dans M. R. Coleman et S. H. Johnsen (dir.), *RtI for gifted students, A CEC-TAG educational resource* (p. 43-61). Prufrock Press.
- Daniels, S. et Freeman, M. (2018). Gifted dyslexics: MIND-strenghts, visual thinking, and creativity. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 266-277). Oxford University Press.
- Dunson, W. E. (2020). Reading skills, developmental dyslexia, and twice exceptionality. Dans C. M. Fugate, W. A. Behrens et C. Boswell (dir.), *Understanding twice-exceptional learners: Connecting research to practice* (p. 119-163). Prufrock Press.
- Dyson, L. (2012). Strategies for and successes with promoting social integration in primary schools in Canada and China. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(2), 157-172.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.676422>
- Ferguson, S. K. (2015). Affective education: Addressing the social and emotional needs of gifted students in the classroom. Dans F. A. Karnes et S. M. Bean (dir.), *Methods and material for teaching the gifted* (4^e éd., p. 479-512). Prufrock Press.
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., Schuler, P. et Amend, E. R. (2011). Gifted and talented with autism spectrum: Best practices for fostering talent and accommodating concerns. Dans J. A. Castellano et A. D. Frazier (dir.), *Special populations in gifted education : Understanding our most able students from diverse backgrounds* (p. 227-248). Prufrock Press.
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, M. Foley-Nicpon et E. Shaunessy-Dedrick (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). American Psychological Association.

- 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.
- Foley-Nicpon, M., Rickels, H., Assouline, S. G. et Richards, A. (2012). Self-esteem and self-concept examination among gifted students with ADHD. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(3), 220-240.
<https://doi.org/10.1177/0162353212451735>
- 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.
- Galbraith, J. et Delisle, J. (2015). *When gifted kids don't have all the answers: How to meet their social and emotional needs* (2^e éd.). Free Spirit.
- Gagné, F. (2011). Academic talent development and the equity issue in gifted education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
- Gentry, M. (2014). *Total school cluster grouping and differentiation: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practices* (2^e éd.). Prufrock Press.
- Gouvernement du Québec. (2019). *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3*.
<http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Heacox, D. et Cash, R. M. (2014). *Differentiation for gifted learners : Going beyond the basics*. Free Spirit Publishing.
- Hughes, C. E. (2020). Giftedness and autism spectrum disorders. Dans C. M. Fugate, W. A. Behrens et C. Boswell (dir.), *Understanding twice-exceptional learners: Connecting research to practice* (p. 217-243). Prufrock Press Inc.
- Hughes, C. E., Rollins, K. et Coleman, M. R. (2011). Response to intervention for gifted learners. Dans M. R. Coleman et S. H. Johnsen (dir.), *RtI for gifted students, A CEC-TAG educational resource* (p. 1-20). Prufrock Press.
- Johnsen, S. K. (2011). Assessing your school 's RtI model in serving gifted children. Dans M. R. Coleman et S. H. Johnsen (dir.), *RtI for gifted students, A CEC-TAG educational resource* (p. 103-127). Prufrock Press.
- Johnsen, S. K. (dir.). (2012). *NAGC pre-k-grade 12 gifted education programming standards : A guide for planning and implementing high-quality services*. Prufrock Press.
- Karnes, F., Stephens, K., Neihart, M. et Poon, K. (2009). *Gifted children with autism spectrum disorders*. Prufrock Press.
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kregel, E. A. (2017). Addressing the social, emotional, and academic needs of gifted high school students. (78). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (2017-16342-006).
- Massé, L., Baudry, C., Grenier, J., Touzin, C., Courtinat-Camps, A. et Martineau-Crête, I. (2021). L'accélération scolaire. Dans N. Gauvrit et N. Clobert (dir). *Psychologie du haut potentiel* (p. 403-428). De Boeck Supérieur.
- Massé, L., Verret, C. et Baudry, C. (2021). Différencier en classe ordinaire pour les élèves à haut potentiel. Dans N. Gauvrit et N. Clobert (dir). *Psychologie du haut potentiel* (p. 369-384). De Boeck Supérieur.
- Massé, L. et Verret, C. (2016). *Se faire des amis et les garder*. Chenelière Éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, Éducation primaire*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-primaire.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ) (2021). *Différenciation pédagogique : soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differentiation-pedago.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative, Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-cleves-doues.pdf
- Misset, T. C. (2018). Twice-exceptional students : Gifted students with disabilities impacting learning. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education : Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 361-371). Routledge.
- Mullet, D. R. et Rinn, A. N. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, misdiagnosis, and dual diagnosis. *Roepers Review*, 37(4), 195-207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- National Association of Gifted Students. (NAGC) (2010). *NAGC Pre-K-Grade 12 gifted programming standards*. <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education/pre-k-grade-12>
- Neihart, M. et Poon, K. (2009). *Teaching gifted children with autism spectrum disorders*. Prufrock.
- Neumeister, K. S., Yssel, N. et Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_4
- 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.
- Pfeiffer, S. I. et Foley-Nipcon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happens to be intellectually gifted. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 104-119). Oxford University Press.
- Phelan, D. A. (2018). *Social and emotional learning needs of gifted students*. (79). Disponible chez ProQuest Dissertations & Theses Full Text. (2018-26094-011).
- Reis, S. M. et Renzulli, J. S. (2018). The school enrichment model: A focus on student creativity, strength, and interests. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education : Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 200-212). Routledge.
- Reis, S. M. et Ruban, L. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice: Gifted Education*, 44(2), 148-159. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_9
- Robertson, S. G. (2013). *Initial development of a procedural guide for implementing response to intervention with gifted elementary school students*. (74), ProQuest Information & Learning, US.
- Robertson, S. et Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement response to intervention (RtI) with high-ability learners. *Roepers Review*, 38(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>
- Rollins, K., Mursky, C. V. et Johnsen, S. K. (2011). State RtI models for gifted children. Dans M. R. Coleman et S. H. Johnsen (dir.), *RtI for gifted students, A CEC-TAG educational resource* (p. 21-41). Prufrock Press.
- Rousseau, N. (2004). *Pour une pédagogie de la sollicitude. Troubles d'apprentissage : sensibilisation et intervention*. CTREQ et Chenelière Éducation.
- Saint-Laurent, L. (2007). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire* (2^e éd.). Gaëtan Morin Éditeur.
- Shevitz, B. R., Stemple, M., Barnes-Robinson et Jeweler, S. (2011). *101 school success tools for smart kids with learning difficulties*. Prufrock Press.
- Silverman, S., Kenworthy, L. et Weinfeld, R. (2014). *School success for kids with high-functioning autism*. Prufrock Press.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y. et Meckstroth, E. A. (2008). *Enseigner aux jeunes enfants doués en classe ordinaire*. (H. Boucher, trad.). Chenelière éducation. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Teaching young gifted children in the regular classroom: Identifying, nurturing, and challenging ages 4-9*. Free Spirit Publishing).
- Trails, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children : Understanding, teaching, and counselling gifted students*. Prufrock Press.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L. Jeweler, S. et Shavitz, B. R. (2013). *Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential*. Prufrock Press Inc.

Williams, R. O. et Freed, J. (2018). The spectrum of twice exceptional and autistic learners and suggestions for their learning styles. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 213-228). Oxford University Press.

Winebrenner, S. et Brulles, D. (2018). *Teaching gifted kids in today's classroom*. Free Spirit publishing.

Wu, I. C., Lo, C. O. et Tsai, K.-F. (2019). Learning experiences of highly able learners with ASD: Using a success case method. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(3), 216-242. <https://doi.org/10.1177/0162353219855681>