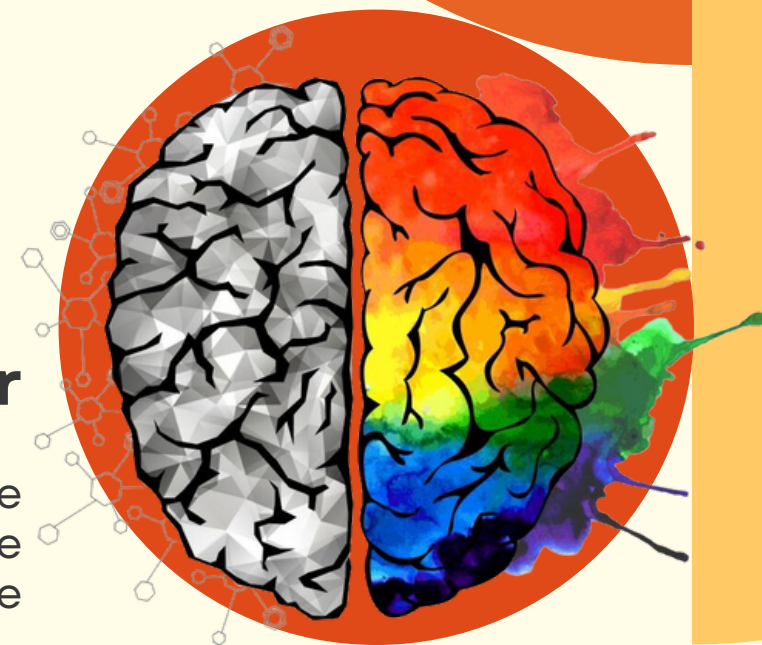


Accompagner l'adulte à haut potentiel intellectuel

Un travail complexe et nuancé
Formation | 4 avril 2024

Joanie Poirier

Ph. D. (c), Psychologie
clinique, Université de
Sherbrooke



Petits rappels

Avant de débiter, voici quelques recommandations et rappels.

01

Fermez votre microphone pour éviter l'interférence.

02

N'hésitez pas à poser vos questions.

03

Je répondrai à quelques questions en direct après la présentation.





Présentation

Mon parcours : Ph.D.-R.I.(c), Psychologie clinique, Université de Sherbrooke, sous la direction de la Pr titulaire Anne Brault-Labbé, Ph.D.

Soutien à la recherche : CRSH et FRQsc.

Mes intérêts de recherche : expérience subjective des adultes à HPI, psychothérapie et relation thérapeutique.

Mes fondements épistémologiques: subjectivisme, relationalité-intersubjectivité et existentialisme.

Faisons connaissance !



Votre équipe : vos fonctions, votre contexte d'emploi, votre expérience...

Votre intérêt pour le HPI : origine de l'intérêt, contexte qui motive la demande

Vos besoins : connaissances que vous souhaiteriez particulièrement acquérir, questionnements spécifiques, contexte d'intervention, etc.

Vos attentes: à la fin de la journée, vous souhaiteriez...

Avant-propos

Ce qui est visé



Informer sur le haut potentiel intellectuel et la réalité des adultes à HPI en se référant aux connaissances empiriques récentes.



Dégager les principales zones de difficultés et les besoins qui peuvent être vécus afin d'y être attentif et sensible.



Susciter des **réflexions** constructives pour **faciliter** ou **améliorer** le dépistage et l'accompagnement de la clientèle HPI.

Avant-propos

Ce qui n'est pas visé



Laisser entendre qu'il n'y a qu'**un seul** cadre de référence pour comprendre le HPI.



Laisser entendre que **tous** les adultes à HPI présentent des difficultés et nécessitent des interventions.



Prétendre que les pistes et outils d'intervention suggérés sont **les seules pratiques convenables**.

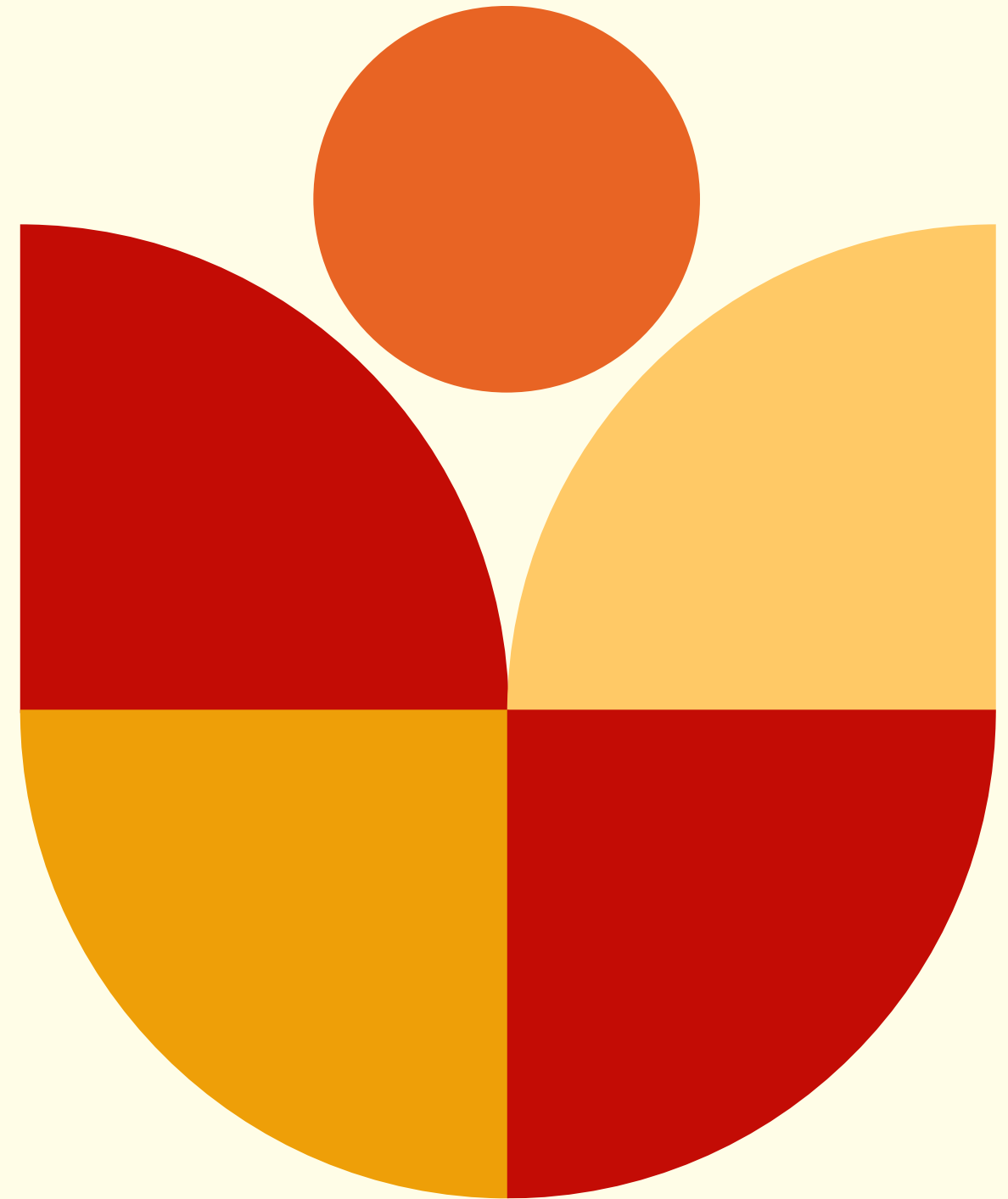
Programme d'apprentissage

Plan de la journée

- Conceptualisation du haut potentiel intellectuel et dépistage
- Portrait des difficultés potentielles et des besoins des adultes à HPI
- Enjeux liés au monde académique
- Les bases de l'alliance de travail
- Applications cliniques et réflexions en groupe

Partie I.
Conceptualisation
du haut potentiel
intellectuel...

Un concept aux mille facettes



1.1 De quoi parle-t-on au juste?

Un concept, plusieurs noms...

- À la base même du concept de HPI, réside une confusion : sa terminologie.
- Multiplicité de termes utilisés de façon interchangeable malgré des sens différents:
 - **Douance/surdouance** : néologisme québécois ciblant les habiletés spécifiques (héritage du terme gifted).
 - **Précocité** : développement précoces d'habiletés.
 - **Haut potentiel intellectuel** : habiletés intellectuelles exceptionnelles (neutralité terminologique).



1.2 Conceptualisation du HPI

Bref historique du concept...

- Absence de définition consensuelle.
 - Habiletés intellectuelles = critère central, mais divergences autour des autres critères.
- Trois grandes catégories de modèles conceptuels du HPI:
 - **1) Modèle centrés sur les théories de l'intelligence**
 - **2) Modèles multidimensionnels du HPI**
 - **3) Modèles qui nient l'existence du HPI**



1.2 Conceptualisation du HPI

1. Modèles centrés sur les théories de l'intelligence

1.1 Modèles unitaristes de l'intelligence

- Associés aux pionniers des études sur l'intelligence.
- **Essentialisme = HPI génétiquement transmis, inné et stable dans le temps.**
- HPI = Q.I. > 98^e percentile (voir Dai, 2018; Gauvrit, 2021).
- Modèle le plus commun:
 - Sous-tend la majorité des études
 - A longtemps prévalu pour le dépistage et évaluation
- Critiques centrées sur l'aspect arbitraire du seuil utilisé et sur le manque d'inclusion.

1.2 Conceptualisation du HPI

1. Modèles centrés sur les théories de l'intelligence

1.2

**Modèles de
l'intelligence
spécifiques à un
domaine**

- Comprend des modèles tels que :
 - Théorie triarchique de l'intelligence (Sternberg, 1985, 2000, 2018, 2021) ;
 - Théorie des intelligences multiples (Gardner, 1983, 1995, 2000, 2006).
- **Rôle central de l'environnement + plusieurs formes d'intelligences incluses dans les modèles.**
- **Attention** : pertinence écologique, mais manque de validation empirique des modèles.
 - Réalité singulière différente du HPI.

1.2 Conceptualisation du HPI

2. Modèles multidimensionnels du HPI

2.1

Modèles systémiques du HPI

- Modèle des trois anneaux (Renzulli, 1978, 1999, 2002, 2005; Renzulli & Reis, 2018).
 - **HPI = habileté(s) élevée(s) + engagement + créativité**
 - **Profils académique vs. profil créatif-productif**
- Modèle sur lequel plusieurs cliniciens québécois s'appuient pour identifier le HPI, mais validation empirique limitée.
 - Risque au plan de la spécificité des critères (**attention aux faux négatifs**).

1.2 Conceptualisation du HPI

2. Modèles multidimensionnels du HPI

2.2

Modèles développementaux du HPI

- **Modèles qui adressent les antécédents et conditions nécessaires à la transformation du potentiel en talent:**
 - Star Model (Tannenbaum, 1983, 1986, 2003)
 - Modèle différenciateur de la douance et du talent (MMDT; p. ex., Gagné, 2010, 2015, 2021)
- Modèles plus sensibles que spécifiques (p. ex., 10% au lieu de 2%, plusieurs sphères de potentiel).
- **Apport pour le HPI** = rôle des catalyseurs environnementaux, intrapersonnels... et du hasard!

1.2 Conceptualisation du HPI

2. Modèles multidimensionnels du HPI

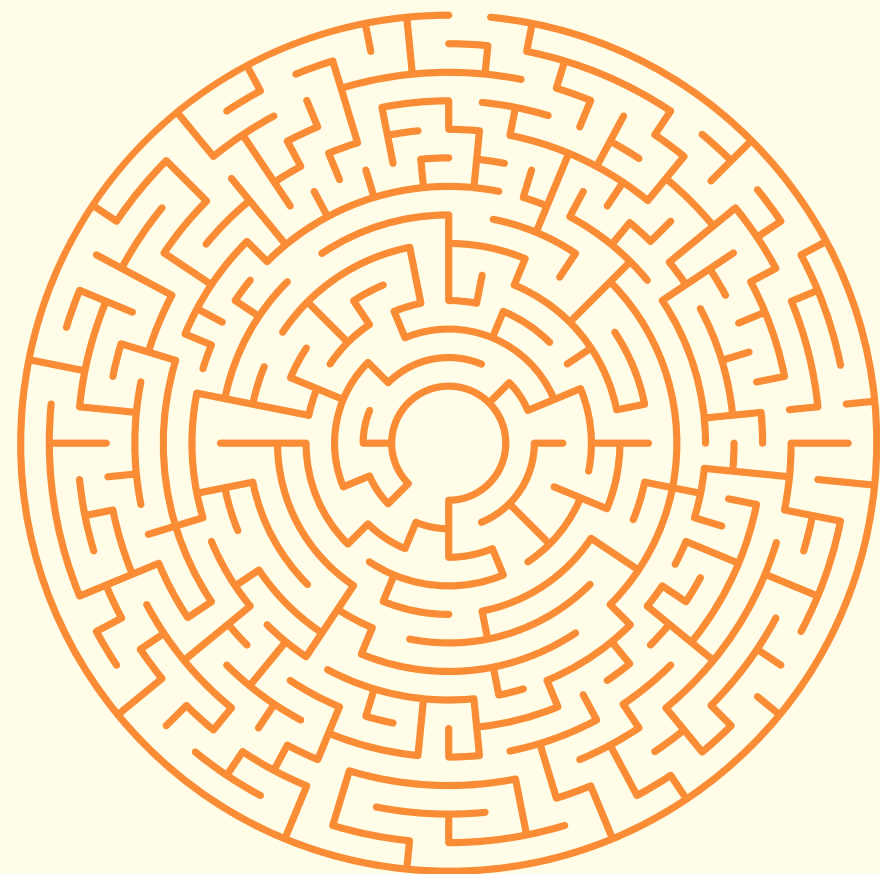
2.3

Modèles contextualistes et épigénétiques

- **S'évertuent à comprendre l'influence du contexte sur le HPI.**
 - Comprend, p. ex., le modèle émergémique-épigénétique de la douance (Simonton, 2005).
- Ajout aux modèles systémiques initiaux en introduisant plus de facteurs explicatifs du HPI (p. ex., facteurs génétiques) et en les mettant tous en lien.

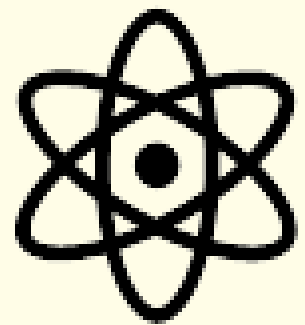
1.2 Conceptualisation du HPI

En guise de résumé...

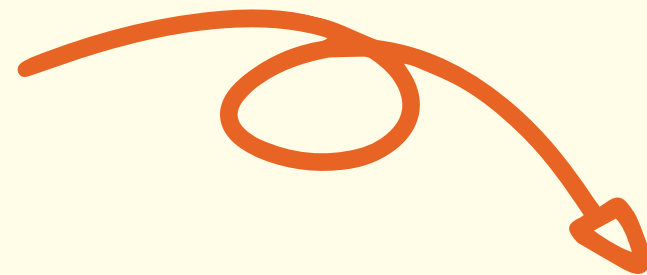


- Les modèles multidimensionnels du HPI permettent **d'ajouter des nuances** sur son identification, sa distinction du talent et les conditions favorables à l'actualisation du HPI, mais **demeurent moins validés empiriquement** et font l'objet de critiques.
- Même s'ils font aussi l'objet de critiques qui permettent de nuancer leur usage, **les modèles unitaristes/psychométriques de l'intelligence demeurent les plus utilisés** pour définir, dépister et évaluer le HPI.

1.3 Cadre conceptuel québécois du HPI



**Tensions
ontologiques**



**Défis en clinique et
en recherche**

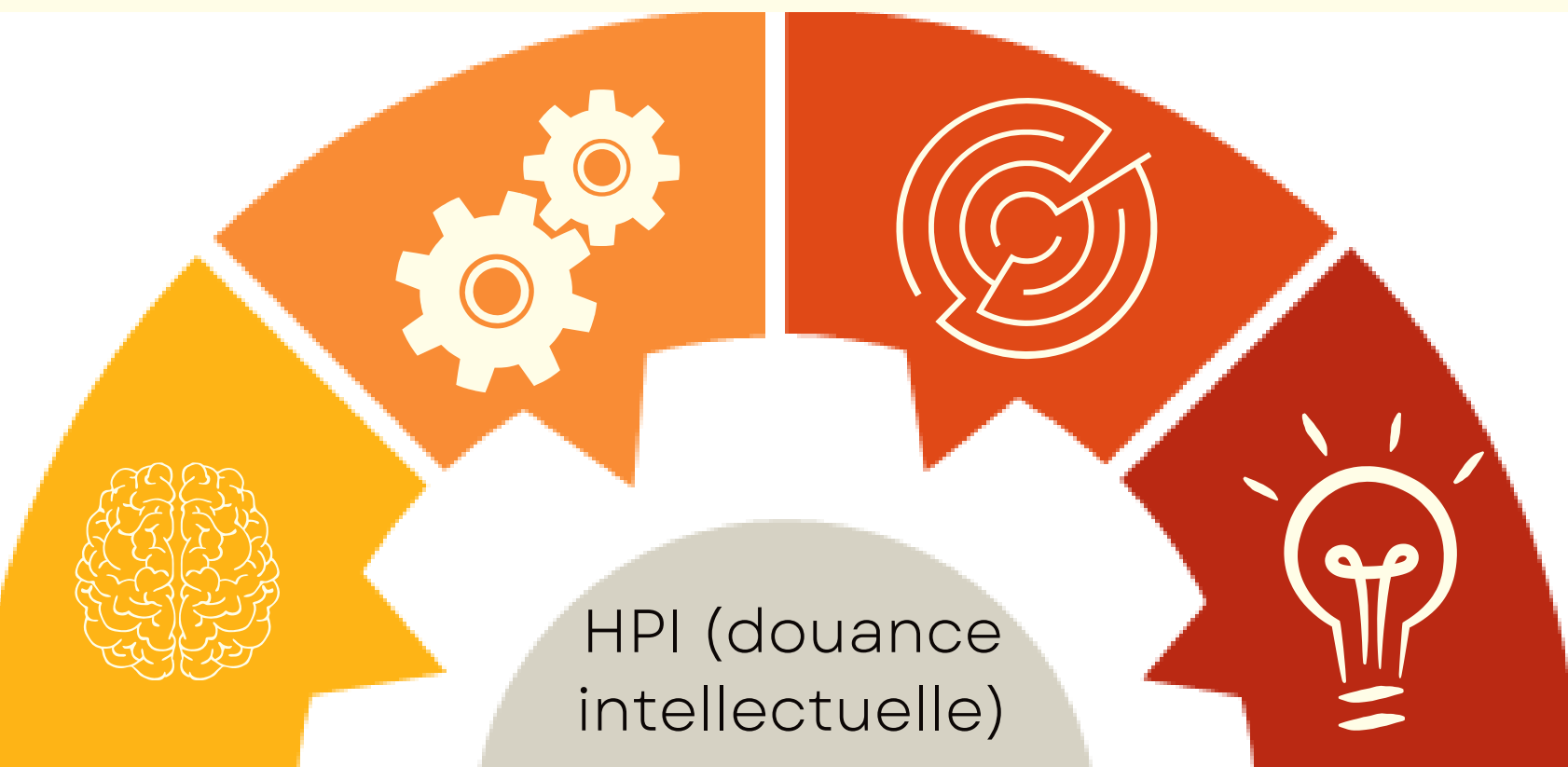
hétérogénéité des pratiques
qui rend le dépistage,
l'évaluation et la
comparaison/interprétation
des études difficiles



**Absence de
définition
consensuelle**



1.3 Cadre conceptuel retenu du HPI



Capacités intellectuelles nettement **supérieures** à la moyenne (\approx 95-98 percentile).



N'est **PAS** un diagnostic, mais un profil neurocognitif atypique.



Gagne à être évalué par un.e professionnel.le **qualifié.e**.

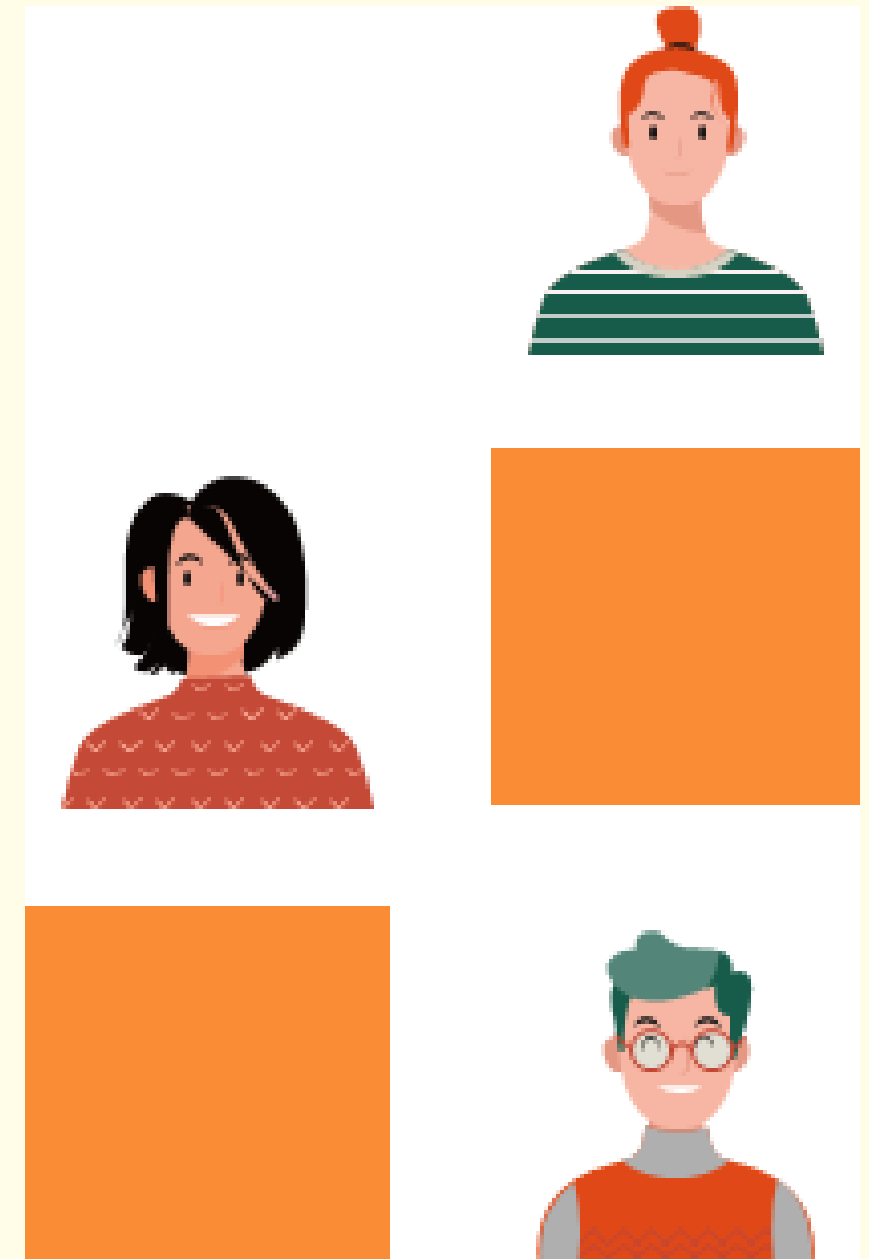


Q.I. = Critère central, mais **insuffisant**.

1.4 Le dépistage des adultes à HPI

Peu de connaissances à leur sujet:

- Selon Sękowski et Siekańska (2008), seulement 13 % à 24,2 % des études sur les personnes douées porteraient sur les adultes.
 - Connaissances insuffisantes.
(Brown et al., 2020; Brown et Peterson, 2022)
- Au Québec, aucune étude n'a été réalisée à leur sujet
 - Manque décrit par experts et psychologues québécois.
(Brault-labbé et al., sous presse)
- Littérature clinique/écologique plus développée
 - Soulève aspects intéressants, mais nuances nécessaires.
- **Quelques caractéristiques peuvent être retenues pour dépistage (convergence d'indices, attention prudence).**
 - Dépistage adéquat est primordial pour éviter les erreurs diagnostiques (étude de Bishop & Rinn, 2019).



1.4 Le dépistage des adultes à HPI

Éléments à cibler sur le plan neurodéveloppemental



Développement précoce des habiletés.

- Peut être constaté dans l'anamnèse

(P. ex., Marwaha et al., 2017)

Différences neuroanatomiques spécifiques

(P. ex., Goriounova et al., 2019; Shaw et al., 2006)

- Nécessiterait l'accès aux marqueurs neuroanatomiques (très rare, apport limité)

(Sur)efficacité neuronale. (P. ex., Nussbaumer et al., 2015; Rinn, 2020)

- Ex : sommeil moindre pour énergie équivalente
- Ex : tâches plus difficile, effort/fatigue moindre
- Ex : discrimination sensorielle

1.4 Le dépistage des adultes à HPI

Éléments à cibler sur le plan cognitif

Capacités cognitives accrues (p. ex., mémoire, attention, raisonnement verbal ou fluide avancé).

- Observé cliniquement et parfois académiquement*

(P. ex., Callahan, 2018; Lang et al., 2017)

Fonctionnement cognitif teinté par :
curiosité marquée, intérêts variés et recherche de complexité.

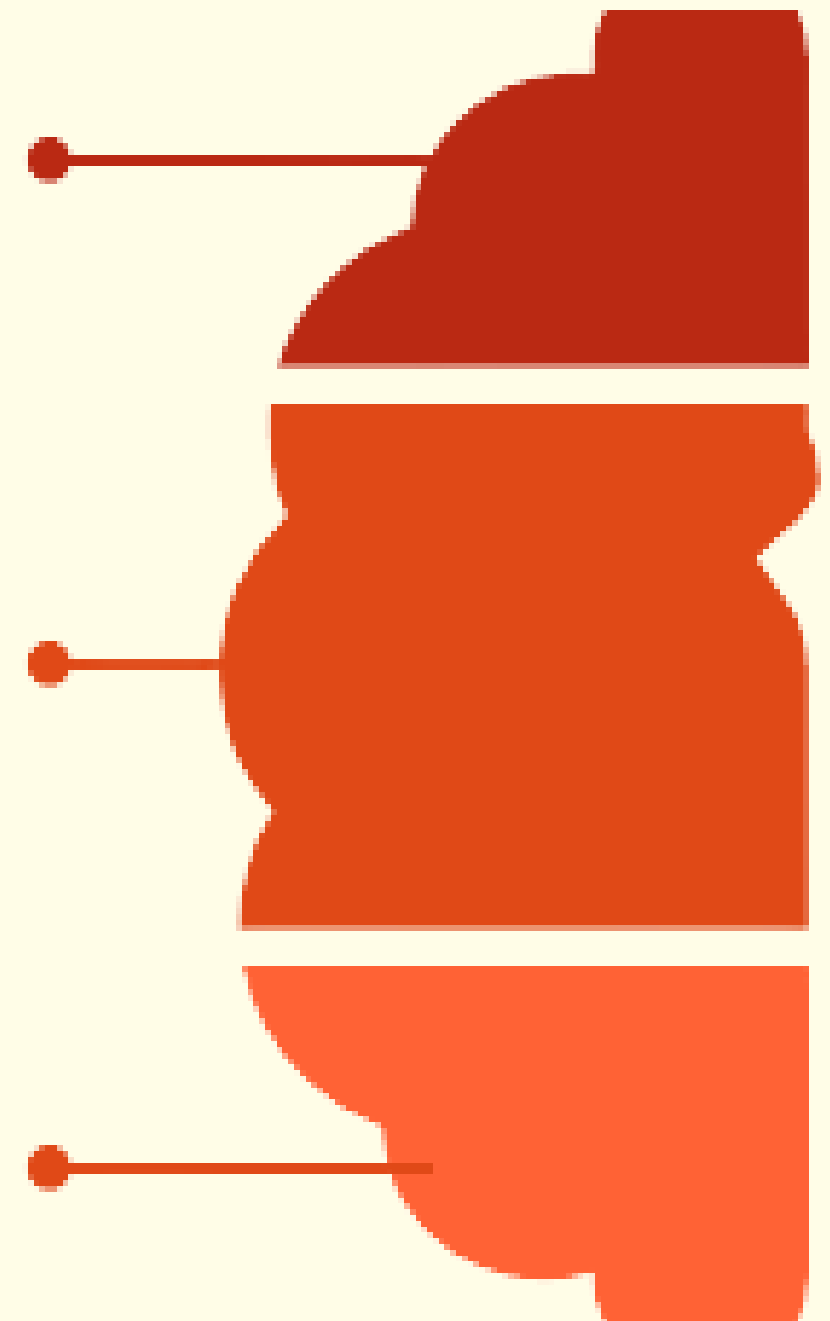
- Souvent observé en raison de la fréquence + intensité
- Liens particuliers avec la motivation

(P. ex., Hoh, 2008)

Créativité?

- Possibilité d'observer la pensée divergente ou la flexibilité cognitive dans les entretiens cliniques

(P. ex., Angela et Caterina, 2020)



1.4 Le dépistage des adultes à HPI

Exemples d'indices socioaffectifs

- **Besoin de sens/générativité**

- Rapport à l'absurdité (p. ex., pourquoi faire des études quand le monde va si mal?).
- Besoin de sentir qu'il fait une différence (p. ex., questionne son choix d'études car gains financiers très élevés, implication extrascolaire importante).

- **Intensité/hypersensibilité**

- Vous parle de la fameuse **batterie**
- Signes d'intolérance (observés ou rapportés) à des sensations, bruits ou tout autre stimuli.
- **Attention! Réalité non-exclusive au HPI...**
 - P. ex., TSA, TDAH, fragilités de la personnalité
 - Donc % élevé de l'associer à tort au HPI (Labouret & Francois, 2021).



1.4 Le dépistage des adultes à HPI

Recommandations finales

- On peut reconnaître une histoire développementale caractérisée par la précocité et/ou des manifestations associées au HPI, **MAIS le dépistage demeure complexe.**
- **Pourquoi ?**
 - Hétérogénéité (très peu de manifestations seraient unanimement partagées au-delà des marqueurs cognitifs).
 - Manifestations associés à d'autres tableaux cliniques (jugement professionnel est de mise).
- **Comment favoriser le dépistage ?**
 - Favoriser une convergence d'indices (**attention aux biais!**).
 - Situer la demande dans son contexte.
 - Si moins d'indices ou portrait plus complexe : reconnaissance des limites, suggérer plutôt qu'affirmer et envisager une référence à un spécialiste.



1.5 Les profils atypiques de HPI

Variabilité quantitative

Du HPI au THPI

- Hypothèse soulevée par des cliniciens et chercheurs est que la différences d'écart à la moyenne au plan du potentiel intellectuel engendrerait des manifestations différentes du HPI et donc des profils de HPI distincts (**Attention!**)
 - Ex courant : THPI (Q.I. > 145-150 ou 99e percentile)
 - Ex plus rares (et plus critiquées) :
 - TTHPI/EHPI (Q.I. > 160 ou 99,99e percentile)
 - PHPI (Q.I. > 175, percentile non-mesurable).
- Variabilité existante dans le portrait observé en fonction du seuil de HPI (p. ex., niveau d'énergie, de concentration et d'engagement plus élevé, questionnements existentiels prononcés).



1.5 Les profils atypiques de HPI

Variabilité qualitative

La double exceptionnalité



- **De quoi s'agit-il ?** Variabilité dans le portrait observé si profil intellectuel est hétérogène ou caractérisé par la concomitance du HPI et d'un trouble neurodéveloppemental (p. ex., TDAH, TSA, TAC) ou d'apprentissage (p. ex., dyslexie).
- La double exceptionnalité (Twice exceptional ou 2E) est de plus en plus considérée comme un profil distinct de HPI.
- **Important !** Les deux réalités ne se manifesteront et ne se traiteront pas de la même manière lorsque combinées. Une évaluation rigoureuse et étoffée permettant d'établir un portrait aussi précis que possible et un plan d'intervention approprié sont de mise.

1.5 Les profils atypiques de HPI

Le masquage et la 2E : Une vigilance nécessaire



- La présence concomitante du HPI et d'un trouble neurodéveloppemental/d'apprentissage peut générer de la confusion :
 - présence de manifestations associées au HPI (p. ex., curiosité intellectuelle, habiletés cognitives variées) **ET** plusieurs difficultés (p. ex., difficultés de concentration, difficultés d'apprentissage, difficultés d'engagement/de motivation).
- Nécessaire d'être un professionnel éclairé et vigilant, car peut mener à trois grands types de masquage...

1.5 Les profils atypiques de HPI

Le masquage et la 2E : Une vigilance nécessaire



1. Masquage du HPI

- Considéré comme le plus fréquent.
- Peut nuire à l'identification du HPI : pas repéré ou HPI moins cru par l'environnement malgré les manifestations de celui-ci.
- Peut affecter la performance intellectuelle :
 - Affaïssement du Q.I. général et des échelles de mémoire de travail + vitesse de traitement de l'information
 - Attention à la dyssynchronie interne + difficultés d'estime de soi (enjeux liés à l'incapacité ressentie d'actualiser son potentiel).

1.5 Les profils atypiques de HPI

Le masquage et la 2E : Une vigilance nécessaire



2. Masquage du trouble concomitant

- Se produit plus rarement.
- Peut nuire à l'identification du trouble : trouble n'est pas identifié ou besoins particuliers non-pris en compte (p. ex., temps supplémentaire).
- Peut être masqué au plan intellectuel :
 - HPI suffisamment élevé pour compenser les faiblesses liées au trouble lors de l'évaluation
 - Ex: score total de Q.I. indiquant un HPI vs. score de mémoire de travail affaibli mais très supérieur à la moyenne.

1.5 Les profils atypiques de HPI

Le masquage et la 2E : Une vigilance nécessaire



3. Double masquage

- Se produit plus rarement.
- Se produit lorsqu'une compensation mutuelle des forces et faiblesses empêche de déceler les deux conditions.
- Entraîne des difficultés importantes d'identification au plan intellectuel (score très supérieur, sans HPI) et au plan du dépistage :
 - Ces étudiants sembleront faussement "dans la norme" ou juste un peu au-dessus.
 - Peut engendrer des difficultés internalisées (impression d'être incompris, de ne pas se comprendre soi-même, symptômes anxieux...).

1.5 Les profils atypiques de HPI

Le dépistage des adultes 2E

- Le profil 2E est un exemple d'un **profil complexe qui nécessite souvent une évaluation approfondie** d'un professionnel expert tel qu'un neuropsychologue habilité à évaluer cette réalité.
- Rôle d'un intervenant accompagnant l'adulte est de repérer les manifestations associées (au trouble ET au HPI) et de référer à ce type de démarche s'il en perçoit la pertinence pour la personne étudiante.
- **Attention** : la 2E est de plus en plus associée empiriquement à une prévalence plus élevée de difficultés psychologiques (corroborée par étude réalisée dans le cadre de la thèse).
 - Intervenant gagne à être sensible et attentif à certaines difficultés, qui pourraient pointer dans la direction d'une 2E.
 - Ex : capacités pour y arriver, mais n'y arrive pas!
 - Ex : signes de haut fonctionnement cognitif, mais difficultés particulièrement incapacitantes scolaires ou psychologiques qui semblent outrepasser le HPI.



1.6 Quand référer ?

En évaluation formelle de la douance

Si...

Manifestations comportementales et/ou histoire développementale s'apparentant à la douance

+

Difficultés vécues (stables)

+

Moyens

= Peut être pertinent pour confirmer/infirmier l'hypothèse de douance, mieux comprendre les difficultés et obtenir des recommandations individualisées face à celles-ci .



1.6 Quand référer ?

En psychothérapie

Si...

Difficultés psychologiques et/ou relationnelles OU besoin de mieux se comprendre/se connaître OU besoin d'une relation sécuritaire pour revisiter des souvenirs difficiles et travailler sur soi.

À RETENIR :

Même s'il y a absence de confirmation formelle de douance, un travail en psychothérapie peut être effectué.

Si les difficultés sont plus franches et incapacitantes, il est fondamental de recourir à une aide professionnelle (douance ou non) !



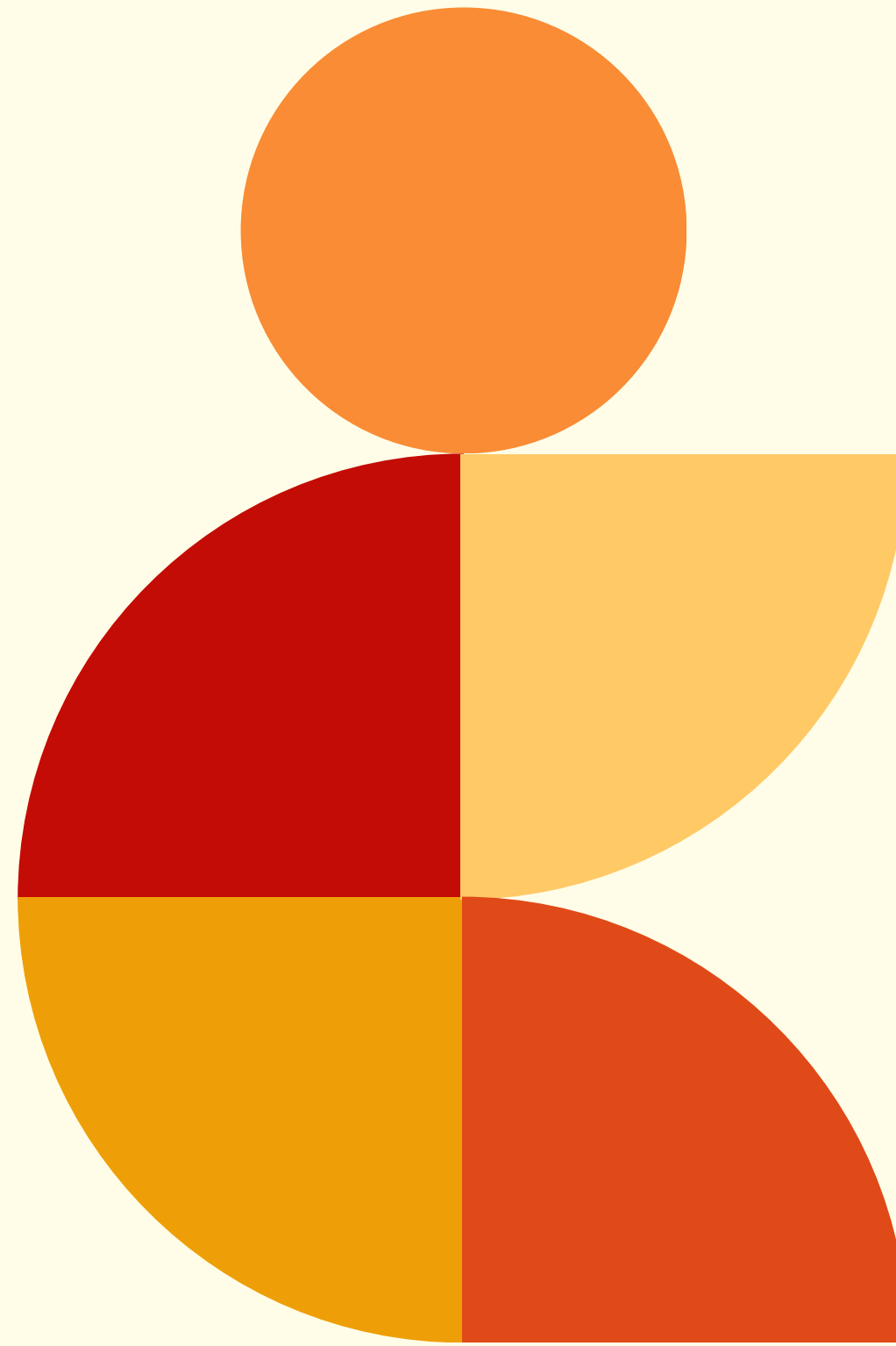
Pause

On se retrouve dans 15 min.



Partie II.
Les difficultés
potentielles et les
besoins particuliers
des adultes à HPI

Mieux les connaître et les
comprendre



2.1 Préambule



- Conception la plus largement répandue est que le HPI, chez l'adulte, est une **force qui prédispose à l'éminence, au talent et au bien-être.** (P. ex., Jones, 2013; Rinn & Bishop, 2015)
- **Oui, mais...**
 - Biais dans les recherches existantes.
 - Nuances selon la conception du bien-être.
 - Facteurs modérateurs du bien-être.
- Au-delà des résultats globaux, plusieurs défis et besoins particuliers demeurent chez **certains** adultes à HPI :
 - Données cliniques et études de cas demeurent pertinentes et complémentaires pour outiller les professionnels qui interviennent auprès d'eux.

2.2 Les besoins et difficultés liés à l'affectivité



Lançons-nous!

Selon vous, les étudiant.es à haut potentiel ont-ils plus de difficultés affectives ou de psychopathologies que les étudiant.es sans HPI?

Quelles sont, **selon vous**, les principales difficultés affectives des étudiant.es à haut potentiel sans trouble concomittant ?

2.2 Les besoins et difficultés liés à l'affectivité

Ce que nous disent les données empiriques

- Majorité des études suggèrent des niveaux de bien-être subjectif ou affectif **supérieurs ou équivalents** aux valeurs normatives de la population générale (corroboré par étude réalisée dans le cadre de ma thèse avec adultes à HPI québécois).
- **Ce que ça signifie?**
 - Ressentent quotidiennement un seuil moyen-élevé d'affects positifs comme la joie, l'intérêt, la passion...
 - Ressentent quotidiennement un seuil relativement faible d'affects négatifs comme la colère, la tristesse, la peur...
 - Évaluent mener une vie globalement satisfaisante.



2.2 Les besoins et difficultés liés à l'affectivité

Ce que nous disent les données cliniques ou les études de cas



- Plusieurs auteurs semblent suggérer des difficultés au plan de :
 - **L'hypersensibilité émotionnelle**
 - **L'intensité émotionnelle**
 - **L'acceptation et l'intégration émotionnelle**
- Littérature très dense sur le sujet. Pour les objectifs de la formation d'aujourd'hui, seuls quelques exemples évocateurs seront détaillés.

2.2 Les besoins et difficultés liés à l'affectivité

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas sur l'hypersensibilité

- **Hyper awareness** (Szymanski & Wrenn, 2019)
 - Différence quantitative dans la perceptibilité : "It's not like we're on a different spectrum than average people. It's that our knob is turned up higher than theirs could go."
 - Peut être vécue à un point tel qu'elle en devient qualitativement différente : "It's like the kind of fire you get when Uranium is going through a controlled reaction. It's not a flame. It permeates things in ways you can't see. Gamma rays. Things that regular fire isn't about."
- Aussi appelée hyperperceptibilité (Lovecky, 1973).



2.2 Les besoins et difficultés liés à l'affectivité

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas sur l'hypersensibilité

- **Envahissement émotionnel** (Siaud-Facchin, 2012)
 - "L'émotion pour un surdoué s'insinue partout, tout le temps, dans les moindres interstices. Même quand rien ne semble sensible, "le surdoué" percevra invariablement l'émotion.. alors il interprète... et réagit" (p. 200).
 - Un relief inouï, une densité rare avec laquelle il peut être difficile de composer par moments : risque de surcharge émotionnelle.



2.2 Les besoins et difficultés liés à l'affectivité

Ce que nous disent les données cliniques ou les études de cas sur l'intensité émotionnelle



- "Ainsi, pour les adultes surdoués, on note une intensité exacerbée des émotions et de l'expression de leurs sentiments" (De Kermadec, 2011, p. 33).
- " Tout percevoir, amplifié, grossi, incontournable. Alors, gonflé d'émotions, la vie prend une tournure chargée, souvent insupportable par son intensité" (Siaud Facchin, p.199).
 - Ex de la chorale...
- Exemples de mes participants : une perception du monde vécue via un filtre d'intensité...

2.2 Les besoins et difficultés liés à l'affectivité

En guise d'exemple...

L' hypersensibilité émotionnelle pour Mademoiselle P.

Étudiante à HPI (confirmée) de 2e année de baccalauréat dans un programme très exigeant axé sur la collaboration qui vient vous voir suite à un diagnostic d'anxiété généralisé avec recommandations d'accommodements scolaires. En effet, Mademoiselle P. vous nomme vivre des **difficultés à faire des liens avec ses collègues** : elle se sent incapable de leur parler sans percevoir leur anxiété, ce qui la fait "figer". Rapporte aussi ne pas être en mesure de participer aux activités de groupes comme les séances d'études ou les travaux d'équipes, **car elle se sent comme une éponge qui absorbe au point d'exploser**. Mademoiselle P. tente d'y participer, mais quitte promptement parce qu'elle n'en peut plus. Sa fuite et son isolement font qu'elle se sent de moins en moins incluse, est perçue comme étrange et ressent une solitude de plus en plus grande. **Cela l'amène même à questionner son appartenance au programme**, bien que celle-ci apprécie beaucoup ses cours et réussit bien en stages. **Elle se dit qu'elle n'y a peut-être "pas sa place" puisque c'est si difficile pour elle de s'intégrer parmi ses collègues.** [Des idées?](#)

2.2 Les besoins et difficultés au plan affectif

À la recherche d'outils...

Apprendre à se (re)connaître et se (re)présenter :

- Mieux comprendre l'origine des émotions et de LEURS émotions (principes organisateurs, blessures historiques, schémas réactionnels).
- Apprendre à identifier leurs émotions (dans toute leur complexité et leur intensité lorsqu'il y a lieu).

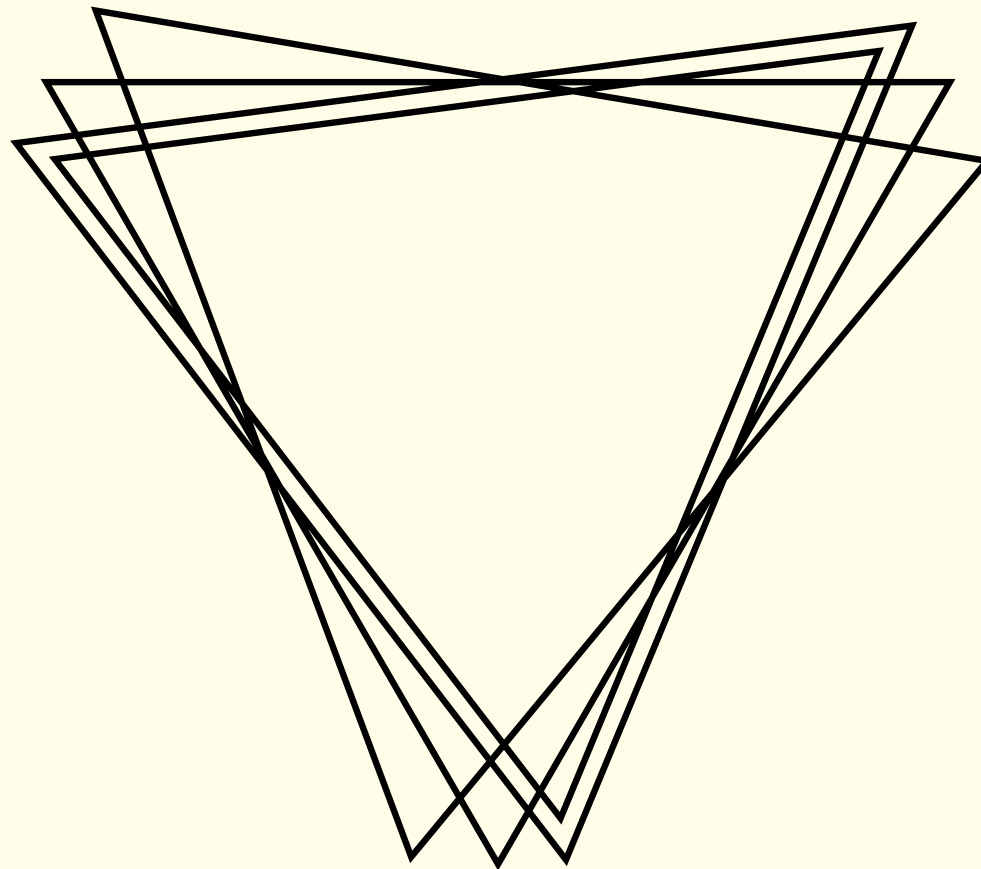
Se donner la permission de vivre les émotions :

- Nécessité d'un espace accueillant (en eux-mêmes et en relation).
- Nécessité de frontières étanches entre eux et l'autre (apprendre à distinguer ce qui leur appartient ou non).
- Nécessité de développer des canaux d'exploration et d'expression émotionnelle ajustés (p. ex., dialogue, activités artistiques, focusing, rêves).

2.2 Les besoins et difficultés au plan affectif

Répondre aux besoins affectifs : une recette à trois ingrédients

Mentalisation (Fonagy et al., 2005)



Conscience réflexive de soi
(Lecomte, 2022; Richard,
2023)

Régulation somato-affective
(Ogden & Minton, 2000)

Quelques mots sur l'étude
de Perrone-McGovern et
al. (2015)

2.2 Les besoins et difficultés au plan affectif

En guise d'exemples

En voie vers la mentalisation, la conscience réflexive et l'auto-régulation : le cas de Madame C.

"Si j'me réveille au milieu d'la nuit pis...j'suis réveillée pis j'sais pas pourquoi, je vis de l'anxiété, bin vraiment j'vais chercher c'est quoi, qu'est-ce qu'il y a, pourquoi j'me sens comme ça, c'est quoi que je sens pis de quoi j'ai besoin, là maintenant dans la minute. Puis ensuite, j'essaie de répondre à ce besoin-là, parce que si je le fait pas, si je recommence à refouler, à passer par-dessus et à faire semblant de, bin j'vais craquer t'sais. Alors si j'veux vieillir en beauté et euh être heureuse, j'me considère maintenant heureuse la plupart du temps, mais c'est pas Youplaboom, mais je suis pas malheureuse, on va dire ça comme ça. Mais pour ça faut que je continue de m'écouter."

- **Les méthodes d'auto-régulation pour Madame C.** : moments de solitude centrés sur la réflexivité, l'écriture créative et la nature (balades en forêt, chevaux).

2.3 Quelques mots sur les psychopathologies

Ce que nous disent les recherches

- Rares études réalisées sur le sujet soulèvent des résultats **contradictoires** :
 - **Études sur les HPI** : seuils supérieurs de diagnostics réels ou suspectés de psychopathologies chez les adultes à HPI (Karpinski et al., 2018, Lancon et al., 2015).
 - **Études en neuropsychiatrie (avec Q.I.)** : HPI comme facteur de protection aux psychopathologies (p. ex., Williams et al., 2023).
- **Et au Québec?** Résultats préliminaires de thèse soulèvent des seuils de diagnostic plus élevés que les seuils de la population générale au plan des troubles dépressifs et anxieux.
 - **Attention** : données autorapportées et absence de groupe contrôle.
 - La présence d'un plus haut seuil **ne signifie pas que le HPI est directement en cause, ni le moment d'émergence.**
 - Seuil systématiquement plus haut si concomitance avec une autre neuroatypicité (p. ex., TDAH, TSA)



2.3 Quelques mots sur les psychopathologies

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas

- La majorité des cliniciens qui s'intéressent au HPI argumentent qu'il n'y a pas plus ou moins de psychopathologies chez les personnes à HPI :

"If a relationship exists between intellectual giftedness and psychopathology, it is not a causal relationship and must not be interpreted as such. Intellectual giftedness does not cause psychopathology, just like it does not cause life satisfaction. If it did, almost every intellectually gifted individual would be diagnosed with a neuropsychiatric disorder, which is not the case". (Rinn, 2020).

- **Cependant, observent que celles-ci peuvent être vécues de manière qualitativement différente** (p. ex., Liratni, 2021).



2.3 Quelques mots sur les psychopathologies

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas

- **Par exemple : La dépression devient existentielle**

"Gifted and talented individuals are more likely to experience spontaneous existential depression as an outgrowth of their mental and emotional abilities and interactions with others. People who are bright are usually more intense, sensitive, and idealistic, and they see the inconsistencies and absurdities in the values and behaviors of others. This kind of sensitive awareness and idealism makes them more likely to ask themselves difficult questions about the nature and purpose of their lives. They become keenly aware of their smallness in the larger picture of existence and they feel helpless to fix the many problems that trouble them" (Webb, 2008, p. 2).



2.3 Quelques mots sur les psychopathologies

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas

- **Par exemple : la dépression comme défense**

"À côté de symptômes classiquement associés à un épisode dépressif, la dépression du surdoué peut être qualifiée de dépression centrée sur du vide. L'objectif : surtout ne plus penser. Surtout ne plus activer cette infernale machine à penser qui constitue justement la racine de la souffrance. Ce vide dépressif est un mécanisme de défense contre les pensées. Il n'est pas un vide structurel comme dans d'autres tableaux cliniques [...] Ne plus penser, c'est tenter d'oublier les questions sans réponses, sur soi, sur les autres, sur le monde, sur le sens de la vie et de la mort." (Siaud-Facchin, 2012, p. 97).



2.3 Quelques mots sur les psychopathologies

En guise d'exemple

La traversée de la dépression de Monsieur A.

Monsieur A. est un homme au début de la trentaine. Il se souvient que comme enfant, tout l'affectait. Il se sentait affligé par les très petites sensations (p. ex., bruit du vent ou de l'auto) et les très grandes questions sur le monde (p. ex., pourquoi la guerre, à quel point mes parents peuvent-ils m'aimer plus qu'eux-mêmes) auxquelles il ne trouvait pas d'apaisement, y compris chez les adultes. Il rapporte avoir commencé à se sentir dépressif vers l'âge de 8 ans, ce qu'il vit encore aujourd'hui. **Il dit que la dépression est un coping mechanism, une forteresse mentale pour ne plus avoir à ressentir aussi fort.** À l'heure actuelle, il sent que sa dépression l'empêche de s'engager dans ses études, dans lesquelles il se désengage dès qu'il vit un affect douloureux. Il cesse notamment d'aller à ses cours et dort toute la journée. Il aimerait obtenir un soutien adapté à sa personne et à son HPI, dont il a reçu une deuxième confirmation par un neuropsychologue il y a un an. **Des idées?**

2.4 Les besoins et difficultés existentiels



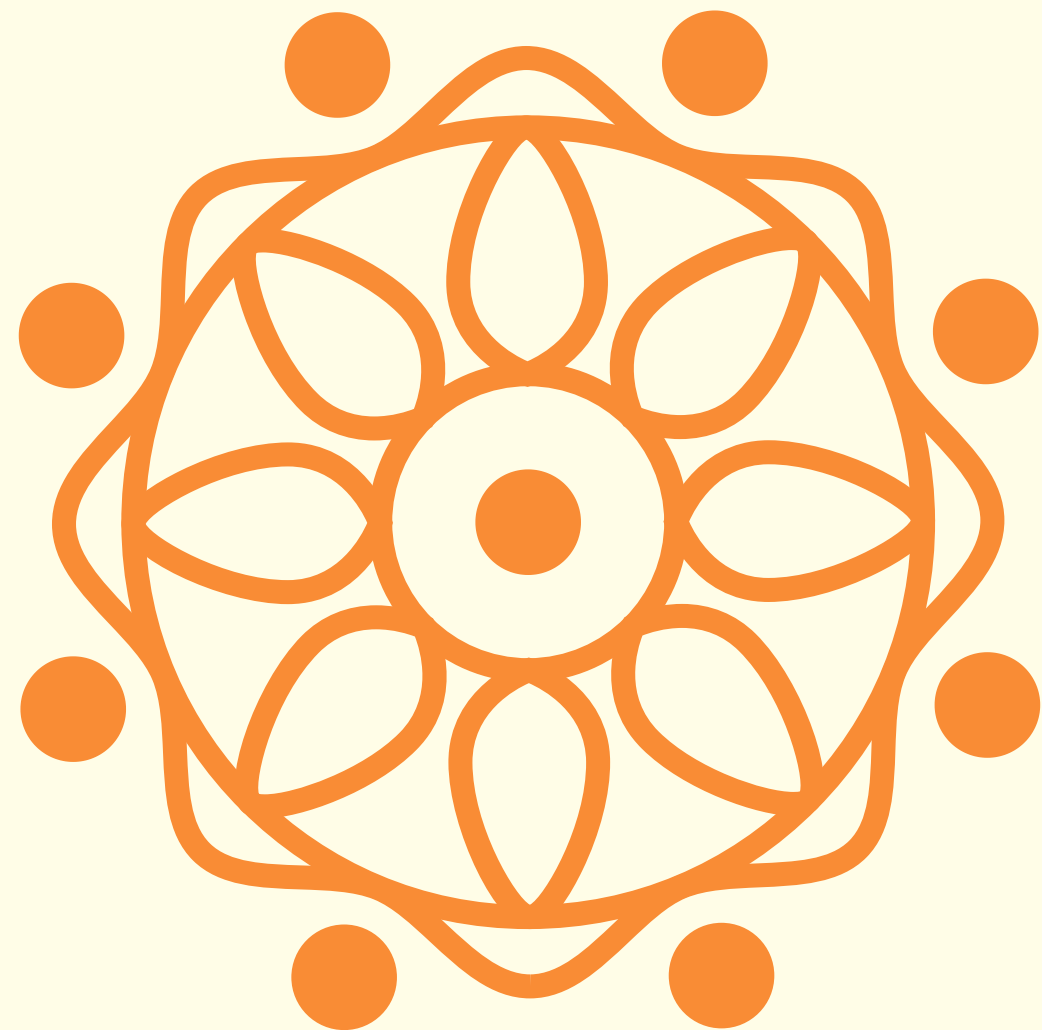
Lançons-nous!

Selon vous, les étudiant.es à haut potentiel ont-ils plus de difficultés au plan existentiel (p. ex., sens à la vie) que les autres?

Quelles sont, **selon vous**, les principales difficultés existentielles des étudiant.es à haut potentiel ?

2.4 Les besoins et difficultés existentiels

Ce que nous disent les recherches



- Quelques études réalisées identifient un **niveau inférieur de bien-être existentiel** chez la population adulte à HPI.

(Pollet et Schnell, 2017; Stålnacke et Smedler, 2015; Vötter, 2019; Vötter et Schnell, 2019a)

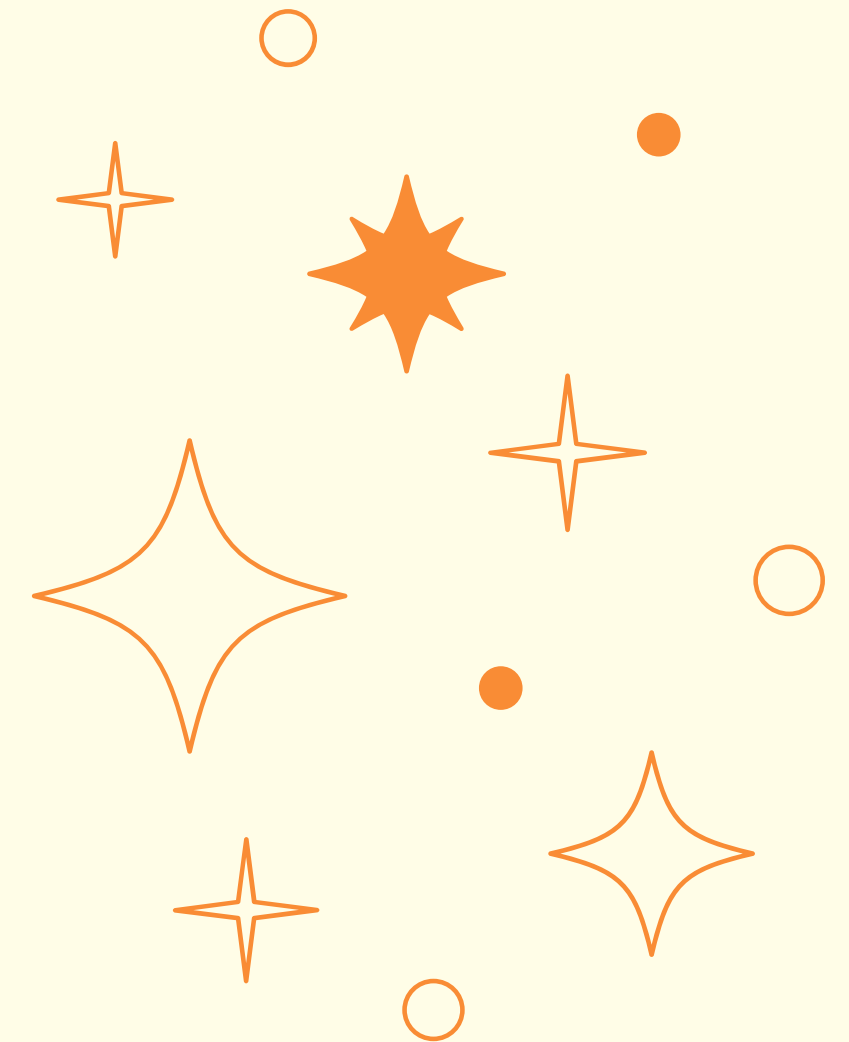
- Bien-être existentiel et besoin de sens/générativité seraient aussi de **forts prédicteurs de la satisfaction de vie et du bien-être** des adultes à HPI.

(Perrone et al., 2006; Pollet et Schnell, 2017; Vötter et Schnell, 2019b)

2.4 Les besoins et difficultés existentiels

Ce que nous disent les recherches

- **Ce que ça signifie?**
 - Adultes intellectuellement doués auraient un sens à la vie moins élevé et une propension à la crise du sens (ou crise existentielle) plus élevée que la population générale.
- **Et au Québec ?**



2.4 Les besoins et difficultés existentiels

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas

- Plusieurs écrits cliniques relèvent des particularités existentielles chez les adultes à HPI (p. ex., De Kermadec, 2011; Lovecky, 1973; Roeper, 1991; Siaud-Facchin, 2012; Webb, 2014,2016).
- Principales manifestations
 - **Préoccupations marquées envers des enjeux existentiels** (p. ex., questions récurrentes sur la mort, fascination pour le **plus grand que soi**)
 - **Questionnements et réactivité aux enjeux moraux et de justice (p. ex., crise si injustice à l'école)**
 - **Recherche de sens à la vie** (ou les pourquoi à répétition)
 - "The gifted have their own sense of purpose from which they derive great satisfaction if they have the power to concentrate on it." (Roeper, 1991)
 - **Lucidité + idéalisme** (idée claire de ce qui devrait être, besoin de cohérence...perfectionnisme)
 - "They may question or challenge traditions, particularly those that seem meaningless or unfair. They may ask, for example [...] “ Why do people engage in hypocritical behaviors in which they say one thing but then do the opposite? Why do people say things they really do not mean at all? They greet you with, ‘How are you?’ when they really don’t want you to tell them the details of how you are". (Webb, 2008, p. 7).

2.4 Les besoins et difficultés existentiels

En guise d'exemple

Injustices et conflits dans le programme de Monsieur X.

Monsieur X. est un étudiant avec un diagnostic de TDAH qui vient vous voir pour des moyens de gérer son impulsivité en classe, dans son programme en psychologie . Il vous explique qu'il lui arrive de réagir fortement à des apprentissages ou aux interventions des autres élèves. Il trouve entre autres que les propos tenus ont peu de sens et est particulièrement activé par les professeurs qui expriment des idées contradictoires. Il se permet de répondre parfois crument, ce qui génère des conflits. C'est l'un de ses enseignants, avec qui il entretient une bonne relation malgré tout, qui l'a orienté vers vos services. [Des idées?](#)

2.5 Les besoins et difficultés relationnels



Lançons-nous!

Selon vous, les étudiant.es à haut potentiel ont-ils plus de difficultés au plan relationnel que les autres?

Quelles sont, **selon vous**, les principales difficultés relationnelles des étudiant.es à haut potentiel ?

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Ce que nous disent les recherches



- **Aucune étude** ne semble avoir cherché à mesurer le bien-être relationnel des adultes à HPI et/ou à le comparer au bien-être de la population normale.
- Plusieurs études s'étant intéressées au bien-être concluent cependant que **la qualité des relations est un des prédicteurs principaux au bien-être** des adultes à HPI.

(P. ex., Perrone et al., 2006, Sears, 1977)

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Ce que nous disent les recherches

- Quelques études portant sur les adultes à HPI suggèrent toutefois :
 - **1) Des insécurités d'attachement.**
(Dijkstra et al., 2016; Wellisch, 2010)
 - **2) Un sentiment d'être différent.e.**
(Roeper, 1991; Stålnacke et Smedler, 2015)
 - **3) Sociabilité, mais besoin de solitude plus élevé.**
(Boisselier et Soubelet, 2021)
- **Et au Québec?**



2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas

- Défis relationnels communément rapportés dans les écrits cliniques et populaires.
 - Sous-tendus par le paradigme du HPI comme asynchrone (voir Rinn, 2020) :
 - c-à-d que les différences inhérentes au HPI les mettraient plus à risque d'évoluer dans des environnements dans lesquels ils entrent en **décalage** et dans lesquels il y aurait **plus de risques que leurs besoins ne puissent trouver de réponses adaptées** (attention aux nuances).
- Défis relationnels les plus communément évoqués font ainsi référence à :
 - **Solitude, (sur)accommodation de soi, (sur)adaptation souffrante face à l'environnement (camouflage), conflits, rejets ou isolement volontaire...**



2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas

- "Gifted adults often have feelings of being **misunderstood, of being an outsider, of being unable to communicate**. This may be the most difficult problem confronting gifted" (Roeper, 1991, p. 96).
- "The dilemma of gifted adults is whether to hide the insights and respond superficially to the **social facade or to use the gift and risk rejection**" (Lovecky, 1986, p.577).
- "Et pourtant... pourtant le sentiment de désolation intérieure, d'immense solitude, ne lâche jamais sa morsure. **Ce sentiment de solitude nait de cette distance toujours ressentie entre soi et le monde, entre soi et les autres**. Décalage involontaire et douloureux, car malgré tous les efforts, on continue de se sentir si seul. Loin des autres, incompris au creux de soi par les autres." (Siaud-Facchin, 2012, p.202).



2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Ce que nous disent les données cliniques et les études de cas

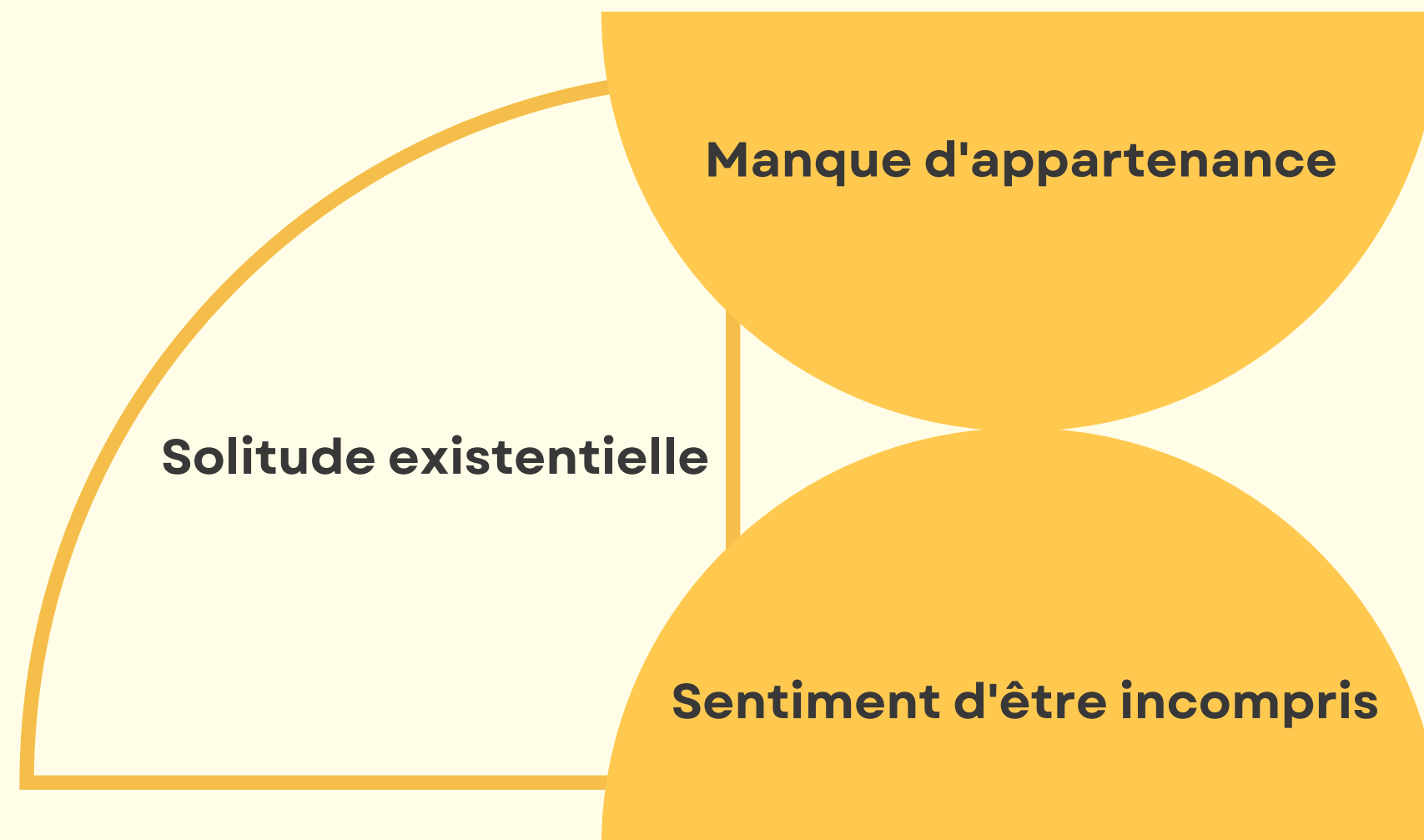
- Thèses qualitatives sur l'évolution de vie des adultes à HPI (Grupetta, 2009) et sur le concept de soi des adultes à HPI (Winter, 2007) recensent toutes deux des particularités au plan relationnel chez cette population :
 - Grupetta (2009) recense notamment des thèmes tels que **le sentiment d'étrangeté face aux autres** (p. 432), **le besoin du masquage** (p.441) ou **l'impression d'être "autre"**, qui s'accroît de plus en plus en fonction de l'addition des différences (p. ex., HPI et identité culturelle minoritaire, p. 444)
 - Winter (2007) illustre qu'il est rare que les participants (n = 24) se sentent vus par d'autres personnes. Reçoivent régulièrement une absence de reflet (**expérience du Notseen**), un feedback négatif ou désapprobateur quand ils affichent des aspects d'eux-mêmes associés au HPI (**expérience d'être MisSeen**):
 - Afin d'éviter l'expérience douloureuse du MisSeen, apprennent le camouflage (Self-conceal):
 - Rather than reveal their self-described "true" or "authentic" selves, participants restricted their natural ways of being and attempted to perform to others' expectations. However, doing so required conscious thought, could be exhausting, and was not always successful." (p.iii)



2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples

Être en lien : une solitude aux multiples facettes



2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Le manque d'appartenance... en guise d'exemples

Sentiment d'étrangeté, de marginalité face aux autres. Les adultes à HPI sentent parfois qu'ils sont isolés des autres, de qui ils se sentent fondamentalement différents.

Manque d'appartenance et isolement :

« J'ai toujours été euh, **je me suis toujours senti seul**. Mais en même temps, je pense ça fait juste parti de ma réalité, dans le sens où pour moi, c'était normal. C'était juste comme si je ne peux pas, je ne peux pas avoir mal s'il y a personne et que ça a toujours été comme ça. »

« T'sais il y a des enfants qui ont un ami imaginaire, **bin moi j'avais un assistant imaginaire, parce que j'étais une extraterrestre et j'étais sur la Terre pour faire mon éducation. Et lui il était comme mon précepteur, il était comme la personne qui me protégeait sur la Terre mais j'étais pas une Terrienne.** »

Manque d'appartenance et vie sociale active :

« Moi j'ai souvent eu **l'impression d'être la personne la plus entourée et la plus seule en même temps**. Je dirais que j'ai toujours été très populaire, très entourée ... [silence une seconde], t'sais euh... j'étais invitée à toutes les fêtes d'amies tout ça, mais en même temps très seule... [silence une seconde] pendant tout ça.»

« **Ça a été beaucoup plus drab socialement là, euh pas très inclus là** t'sais, évidemment j't'ai comme un petit nerd qui s'habillait en nerd. J'étais pas grand euh... c'est ça, au niveau social. »

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Le sentiment d'être incompris... en guise d'exemples

Sentiment que qui ils sont peut entraîner des **perceptions erronées, des préjugés** ou la **confusion et l'impuissance** de leur entourage, ce qui les laisse seuls et isolés.

"Mais **mes parents étaient complètement dépassés. Alors non on n'en parlait jamais** ."

"T'sais très souvent j'étais la seule enfant avec des adultes pis qui avaient pas trop le temps pis **j'ai toujours clairement senti, pis ça j'suis j'pas capable de l'expliquer exactement, mais y'a un espèce de regard quand un adulte te regarde pis que tu sens que y comprends pas** ... (pause 2 secondes). [...] Puis ma mère, un moment donné elle me l'avait dit : « t'sais je n'ai jamais compris ». Bin j'ai dit : « t'sais je l'sais »... t'sais j'le voyais dans le regard. "

"Mais quand j'étais enfant non, je souffrais tout simplement tout le temps pis j'me sentais toujours euh t'sais j'sais pas il y avait des amis qui jasaient ensemble, j'arrivais pis j'disais quelque chose pis je n'avais pas rapport, **j'avais l'impression que j'avais jamais rapport**. "

"**Les deux [mes parents] à des moments différents se sont excusés de pas avoir compris ma réalité** à ce moment-là pis de pas avoir pu m'appuyer dans ma dans ma jeunesse finalement. "

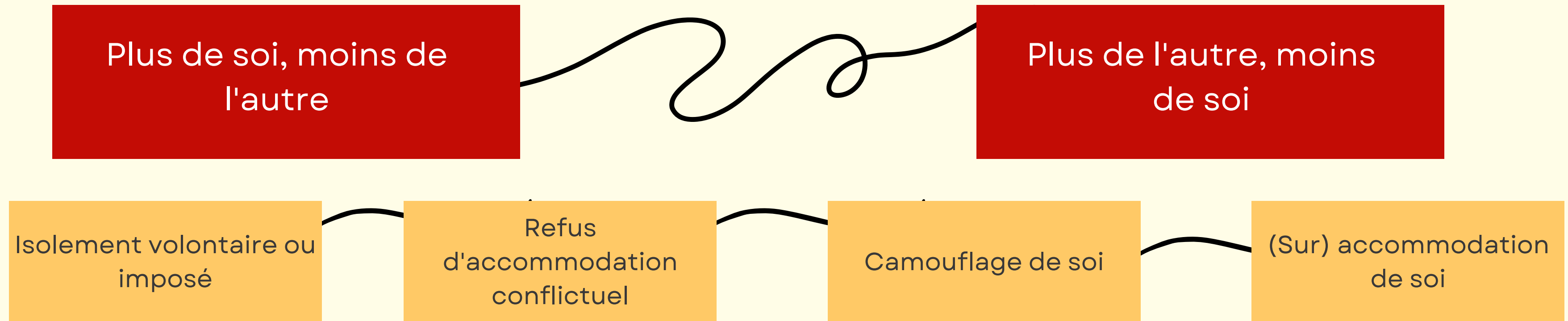
"**Bin y'a un manque de compréhension t'sais les gens ne comprennent pas trop comment fonctionne notre cerveau**, même moi j't'avoue que j'comprends pas clairement comment il fonctionne, mais je sais que j'suis différent des autres. Je sais que les autres me perçoivent comme étant différent aussi et y'en a que ça rebute, y'en a que ça attire hum... Donc ça ne laisse pas les gens indifférents. "

Extraits verbatim anonymisés de la thèse

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples

Être soi et en lien : un équilibre fragile



2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Isolement volontaire et imposé... en guise d'exemples

Isolement imposé :

"Je l'ai vu dans le regard de certains amoureux, je l'ai vu dans le regard de certains amis, hum j'ai une amie qui m'a dit euh, bin une amie euh pas très proche mais, quelqu'un que j'aimais bien qui m'a dit : « **j'peux pas être ton amie, j'peux pas** ». **C'est intense là se faire dire ça** t'sais c'est... Fait que c'est j'avais pas beaucoup d'amis c'était difficile pis j'ai toujours été comme un p'tit peu à part des autres."

"Vous souveniez-vous comment vous viviez ça, le fait d'être différente ? Participante: Ah bin **c'est du rejet, constamment, constamment.**"

"Euh... il ya des gens, aussi qui vont comme avoir peur aussi t'sais : « Ouh lui il en sait beaucoup, il est bright. J'suis peut-être pas de son calibre. » **Donc il y a du monde qui vont partir, il y en a qui vont me trouver pédant, hautain, comme j'le disais, ça aussi ça peut être un aspect négatif clair et m'isoler.**"

Isolement volontaire :

"**C'est un gros défi pour moi d'aller chercher des interactions sociales, de m'sortir de ma maison**, moi j'suis bien toute seule chez nous, mais en même temps j'suis pas bien toute seule chez nous. J'ai besoin d'interagir avec du monde, mais j'trouve ça difficile."

"T'sais **j'voulais pas être en relation**. J'voulais pas, je ne parlais pas aux gens, j'voulais rien savoir. Pis j'avais un espèce de p'tit aura mystérieux autour de moi parce que personne ne me connaissait vraiment [...] Donc pour moi c'est trop compliqué. C'est, ça, ça joue trop dans je pense dans mes anxiétés pis un moment donné bin j'ai découvert que j'en n'ai pas besoin t'sais que j'suis capable de fonctionner euh très bien par moi-même. Mais encore là, j'me sens un peu humm dans cette décision là j'me sens encore un p'tit peu le rond dans l'carré."

"Quand j'étais chez nous, je pense, t'sais... **T'sais quand je dis que j'étais isolé, c'est que j'avais pas mal mon petit monde puis j'étais pas mal recentré par moi-même.**"

Extraits verbatim anonymisés de la thèse

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Refus d'accommodation... en guise d'exemples

De quoi s'agit-il : refus de s'adapter aux besoins des autres pouvant engendrer des conflits relationnels ou professionnels.

Illustrations chez Monsieur V. :

"Ouais, **les conflits sont arrivés surtout quand hum... quand j'me suis plus affirmé**, t'sais, quand j'ai décidé que je j'occuperais ma place. Avant ça euh... ouf [soupon] j'avais tendance à peut-être m'effacer t'sais, c'était mon premier réflexe."

"C'est que socialement, **il va souvent y avoir des, des faux pas, en tout cas dans mon cas, c'est c'est incroyable**. Puis j'suis quelqu'un qui est très hum... tenace dans ces idées-là t'sais si je crois que je suis dans mon droit euh... pis que j'ai raison, bin j'vais te l'annoncer de façon très très claire. J'vais avoir une stature claire, t'sais **j'vais être bien campé sur ma position**, c'qui fait que ça va amener des conflits. Je suis quand même assez souvent en conflit avec les gens encore aujourd'hui. "

"Mais **c'est vrai que en même temps t'sais si tu m'parles de quelque chose, encore aujourd'hui, puis j'trouve ça inintéressant, bin j'aurai pas l'air passionné t'sais**. J'ai appris un peu à feindre l'intérêt pour des sujets que j'trouve franchement heu... ronflants, par conformité sociale t'sais heu... t'apprends c'est ça à respecter l'ego des gens, tout ça. Mais t'sais le small talk, encore aujourd'hui, t'sais si tu m'parles d'la pluie, du canadien, de l'été qui s'en vient... J'vais juste partir."

Extraits verbatim anonymisés de la thèse

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Camouflage de soi... en guise d'exemples

Le camouflage à travers l'affiliation au groupe social:

"J'avais des amis, mais t'sais je m'en servais plus pour garder un certain élément de normalité [...] T'sais surtout pour garder une certaine tribu si l'on veut."

"J'ai rencontré un groupe d'amis euh... allumé, du monde brillant et puis euh très prosociaux, t'sais des bêtes sociales en fait qui avaient déjà leur réseau, qui étaient très à l'aise de de baigner dans le monde, pis d'interagir pis de créer des événements, tout ça. Ça, pour moi, c'était vraiment nouveau là t'sais moi j'tais plus le gars qui avait euh 2-3 amis-là tout d'un coup **j'me suis retrouvé t'sais dans une meute. Ça m'a beaucoup aidé t'sais à confronter mon malaise social, à découvrir des stratégies d'approche**, un mode de fonctionnement peut être plus fluide t'sais même si c'était pas naturel pour moi au moins j'pouvais calquer pis ça fonctionnait beaucoup mieux au niveau social."

"Oui j'ai fonctionné comme ça très très longtemps à être euh à faire partie d'un groupe mais en étant seule quand même t'sais."

Le camouflage à travers les masques du faux soi (caméléon):

"Pas que les gens nécessairement m'ont demandé de faire ça, mais c'est c'que j'ai compris qui fallait faire pour plaire dans le fond. **T'sais, comme je disais tantôt le caméléon, c'est vraiment ce qui m'décrit le mieux.** C'que j'essaye qui me décrit moins maintenant, mais qui m'a longtemps décrit le mieux. T'sais moi j'peux, je sais que j'peux être euh... dans un contexte mettons socioéconomique de super pauvreté avec tous les stéréotypes possibles imaginables et super bien fitter dans la cabane que tout le monde, t'sais je passe inaperçu j'vais fitter. Fait que j'ai cette... Je sais que j'ai cette capacité-là de vraiment dire à la personne devant moi ce qu'elle a le goût d'entendre. C'est pas un, un machiavélique, je fais pas ça là, mais c'est un réflexe que j'ai acquis vraiment tôt. "

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

(Sur)accommodation de soi... en guise d'exemples

De quoi s'agit-il : certaines personnes à HPI ont senti qu'elles devaient **abandonner des parties importantes de leur identité** (valeurs, intérêts, loisirs, passions) pour favoriser le maintien ou l'harmonie de leurs relations :

"Je me souviens que le trouble que je nommais à ce moment-là j'ai dit : « j'me rends compte que je sais pu si je dois être moi... pis me foutre de ce que ça produit autour, ou faire semblant de ne pas être moi **ou ne plus être moi du tout**, mais avoir du monde autour ». Fait que c'était comme cet euh, cet espèce de... de dilemme-là que j'avais à l'esprit. Et c'est vraiment dans ce contexte là que j'ai entamé mes recherches sur la douance..."

"T'sais, moi, tout ce qui faisait me faire sortir du lot [silence de deux secondes], c'était une souffrance là. Fait que j'étais très préoccupée... Par euh... Par ça. Mais **pour faire ça faut que tu t'oublies toi, que tu t'éteignes.**"

- Madame M. et la toute petite écriture...
- Madame N. et le rituel d'adieu à la musique classique...
- Madame P. et l'abandon de Génie en herbes...
- Madame P. et l'abandon de ses études supérieures...

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples

À la recherche de points médian :

De l'ajustement créateur éclairé :

"Des fois aussi, c'est sain, faut que tu t'adaptes aussi, faut que tu adaptes ton discours, t'sais pour pas comme que les autres se sentent inférieurs donc faut que tu t'ajustes à ton auditoire."

"T'sais, il m'a dit, en fait c'est, qu'il m'avait comparé ça avec une radio et il m'avait dit : " va falloir que... dans beaucoup de relation que **t'ajustes le volume**, au niveau de tes capacités"..."

À l'affirmation de soi libératrice :

"Plus je m'accepte, moins je sens qu'il faut que je fasse le caméléon. J'aime mieux, tranquillement [rires], **je vois des gains pis des avantages à ne pas être un caméléon pis à ce que des fois les gens soient déçus**. Décevoir quelqu'un... C'était comme le summum du drame pour moi pis l'affaire à éviter à tout prix. Pis j'apprends, dans mes relations, à prendre la chance des fois dans mes choix que j'vais peut-être décevoir l'autre pis que c'est correct parce que ça va me donner quelque chose à moi. "

"Ça me fait m'accorder une valeur dans le fond. Que j'ai le droit d'exister. J pense que j'peux te l nommer, le plus clairement, c'est qu'on dirait que j'ai jamais eu l droit d'exister dans ma vie. Pis que maintenant, j commence, **c'est pas gagné, mais j commence à avoir le droit d'exister. De m le donner.**"

2.5 Les besoins et difficultés relationnels

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples

Les besoins relationnels des adultes à HPI (Adam-Paquet et al., 2023)

Axe 1. Soutien dans le rapport créé et entretenu avec le HPI

1.1. Identification du HPI

1.2. L'ouverture sur le thème du HPI

1.3. Reconnaissance du potentiel

2.4 Les besoins et difficultés relationnels

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples

Les besoins relationnels des adultes à HPI (Adam-Paquet et al., 2023)

**Axe 2. Soutien dans le
fonctionnement
quotidien**

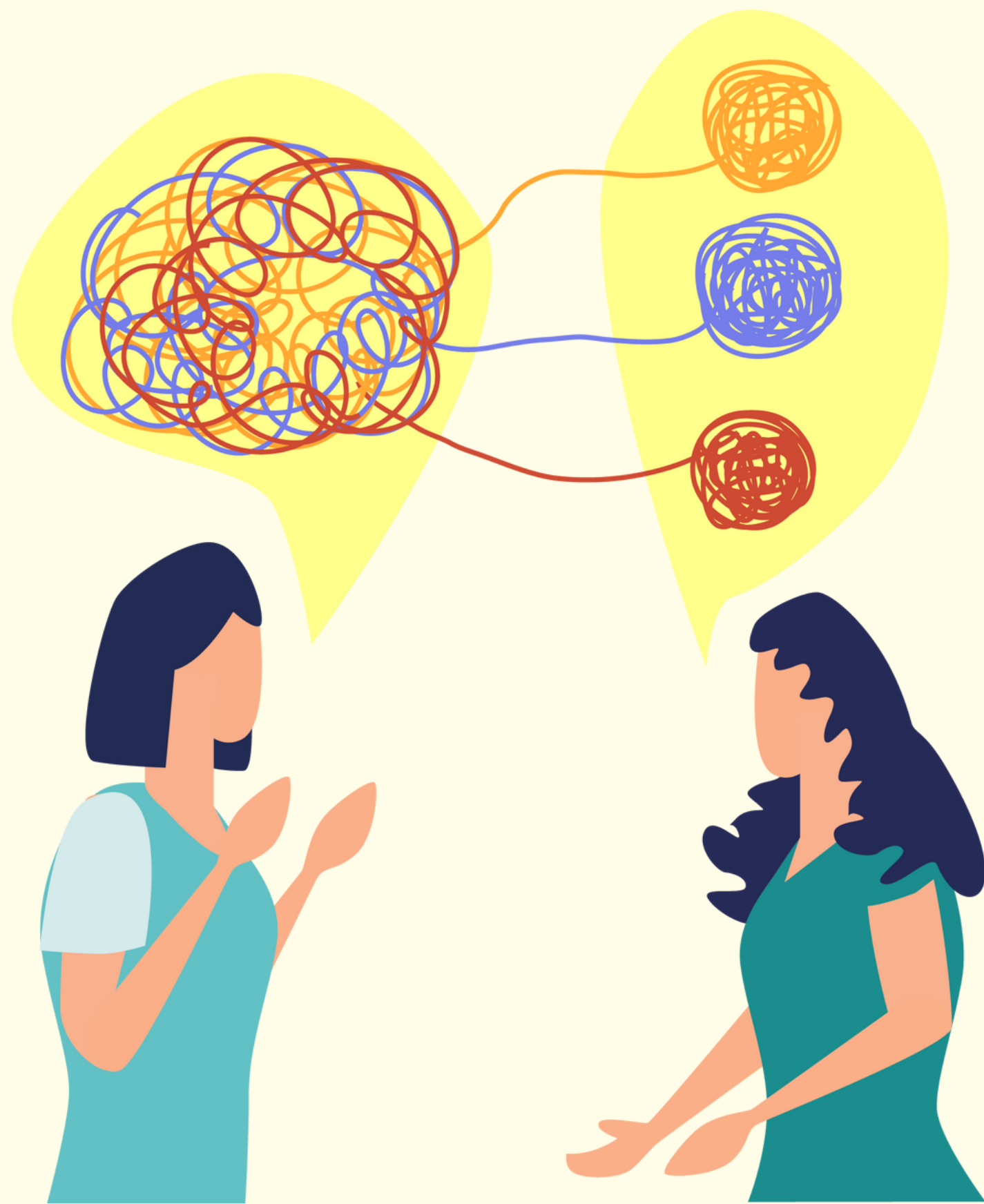
1.1. Soutien intellectuel

1.2. Soutien socioaffectif

1.3. Soutien à la construction de soi

1.4 Soutien matériel et instrumental

1.5 Soutien informationnel



8. Période de questions

L'heure de la pause dîner !

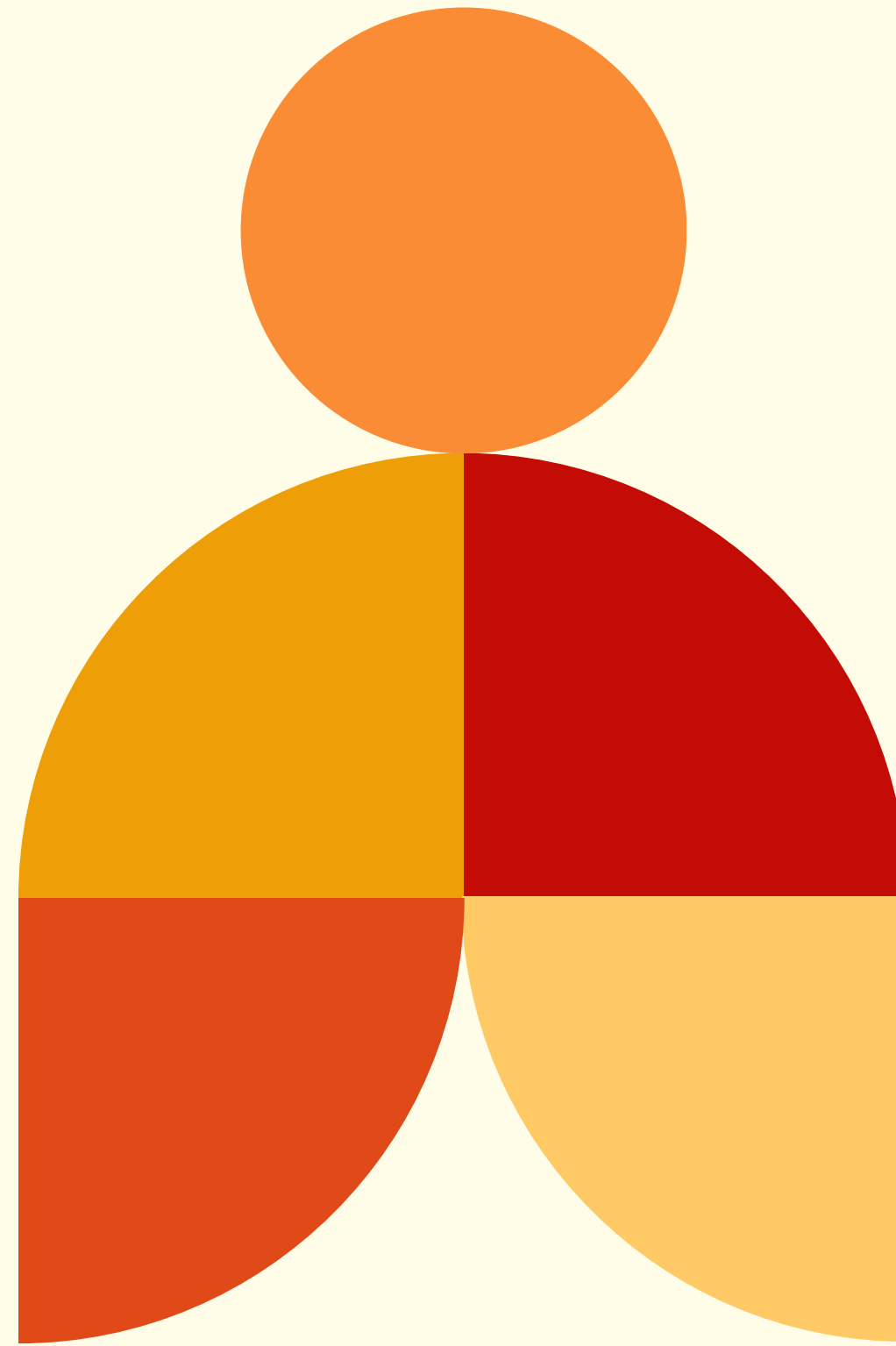
On se retrouve dans 1 h.



Partie III.

Les enjeux spécifiques au monde académique

Savoir les reconnaître et
intervenir pour y remédier



3.1 Les enjeux professionnels... Qu'en pensez-vous?



Lançons-nous!

Selon vous, les étudiant.es à haut potentiel ont-ils plus de difficultés professionnelles et académiques que les autres?

Quelles sont, **selon vous**, les principaux enjeux académiques des étudiant.es à haut potentiel ?

Selon vous, les étudiant.es à HPI sans trouble concomitant devraient-ils avoir recours à vos services?

3.2 Les recherches sur les enjeux professionnels et académiques

Quoi retirer des données probantes?

- Peu d'études semblent avoir directement cherché à mesurer le bien-être au travail ou à l'école des adultes à HPI et/ou à le comparer à celui de la population générale.
- Plusieurs études s'étant intéressées à l'expérience professionnelle et académique relèvent cependant que la satisfaction professionnelle est le **principal prédicteur à la satisfaction de vie.**

(p. ex., Pollet & Schnell, 2017, Votter & Schnell, 2019, Wirthwein & Rost, 2011).

- **Et au Québec**

- Forte association du bien-être et de la perception subjective de l'actualisation du potentiel (+ que revenu ou niveau d'éducation).



3.2 Les recherches sur les enjeux professionnels

Quoi retirer des données probantes?

- Étude de Perrone-McGovern et al. (2011) illustre qu'en moyenne, **la pire décision de vie d'adultes à HPI concernait des opportunités professionnelles manquées.**
- Les études sur la satisfaction professionnelle vont plus loin:
 - Travail + satisfaisant **si congruent avec intérêts et leur permet de mettre à profit leurs habiletés élevées**
 - Travail + satisfaisant si favorise autonomie + leadership
 - Perception d'un travail **sensé** > satisfaction au travail comme prédicteur du bien-être subjectif à court et à long-terme.
 - Peut s'actualiser en dehors du travail (**générativité**).



(p. ex., Persson, 2009; Pollet & Schnell, 2017; Siekańska et Sękowski, 2006; Votter & Schnell, 2019).

3.2 Les recherches sur les enjeux professionnels

Quoi retirer des données cliniques et études de cas

- **Les données cliniques sont nuancées :**
 - On relève les capacités aiguës d'acquisition des compétences, une grande proactivité, capacité remarquable d'autonomie, etc. (voir Mazurczak, 2021).



3.2 Les recherches sur les enjeux professionnels

Quoi retirer des données cliniques et des études de cas

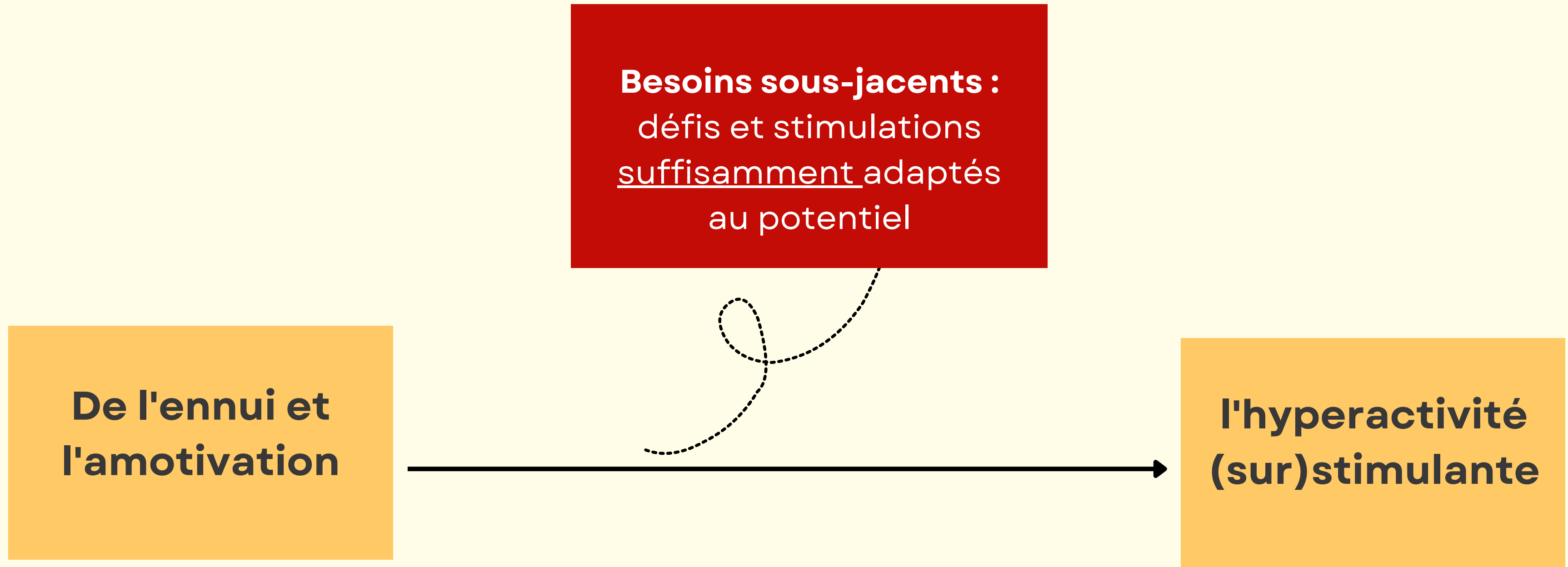
- Or, il s'agirait d'une population de **travailleurs et d'étudiant.es à besoins spécifiques...**
 - En contre-partie à leurs grandes qualités, le milieu doit être en mesure de s'adapter à des besoins tels que :
 - Stimulation, complexité, accommodation, hiérarchie légitime, versatilité, reconnaissance du potentiel, équilibre, etc.
- Sinon, risque de générer des enjeux spécifiques tels que **l'ennui, les conflits relationnels, l'épuisement professionnel ou le désengagement (voir la cessation des études)**.

"Les personnes présentant un haut potentiel sont-elles des travailleurs à besoins spécifiques? Notre réponse est: oui. Tout comme les cadres, ouvriers, femmes, seniors, les personnes à bas niveau de qualification, en situation de handicap, jeunes diplômés, etc. Les personnes que nous accompagnons sont toutes différentes et l'efficacité intellectuelle n'est qu'une partie de leurs nombreuses caractéristiques. Notre travail d'accompagnateur est de nous adapter à la particularité de chacun, qu'il qu'elle soit, pour le guider dans la découverte de ses ressources et le développement optimal de son potentiel. C'est d'autant plus le cas avec des personnes présentant des caractéristiques hors normes, comme le HPI." (Mazurczak, 2021, p.559).



3.3 Les enjeux liés à la motivation

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples



3.3 Les enjeux liés à la motivation

En guise d'exemples...

Si les défis sont trop peu stimulants, l'ennui et l'amotivation ne sont jamais bien loin :

"J'suis allée dans un autre cégep, en anglais cette fois-là, apprendre les langues. **Encore là, déception totale, ça va pas assez vite en classe. On apprend rien, je m'ennuie**, le flow est comme, holà! J'veux dire holà après huit cours là... Je sais que c'est bonjour... On passe à un autre sujet. Fait que encore là, flop monumentale, j'ai lâché euh... des mauvaises notes, j'ai pas remis des travaux, puis j'ai lâché."

"Quand j'suis arrivée dans mes cours, avec moi, j'ai **une soif d'apprendre, j'adore apprendre, pis là on arrivait pis on parlait d'affaires que j'me disais ben...** Voyons on fait de la géographie de secondaire deux qu'est-ce qui se passe? **J'ai toute vu ça déjà, c'est zéro intéressant. Les cours étaient super longs.**"

"je... **je m'ennuyais énormément à l'école, donc j'avais beaucoup de difficultés**, même dès la maternelle. Je dérangeais pour passer le temps, je faisais le trouble... ou rien."

Et puis j'ai fait ça pendant huit ans. **Au bout de huit ans, j'ai commencé à m'ennuyer** parce que euh... j'avais bâti pis là j'étais plus dans l'entretien, la routine... **fait que j'suis parti.**

Et lorsque la motivation est au rendez-vous... la (sur)stimulation prend le dessus:

"Fait que j'allais à mon rythme pis j'étudiais un sujet qui me passionnait pis **si ça me passionne t'sais, j'exagère, j'deviens comme obsédée du sujet.** Fait que j'ai adoré ça pis ça m'a réaccroché à l'école pis là j'ai été sept ans à l'université après ça."

"Fait que t'sais on avait tout l'temps plein d'projets fait que **c'était hyper stimulant, à travers ça bin là j'travaillais évidemment à gauche pis à droite fait que euh j'étais hyper stimulé** là là j'étais dans une bulle temporaire."

"T'sais je faisais bien des affaires en même temps. **On dirait que pour être heureux, il faut que ça bouge, qu'il y ait beaucoup d'affaires qui se passent.** Tu vois le genre de truc comme complètement cinglé là fait que j'dormais pas beaucoup, j'en faisais beaucoup, je ne sais pas pourquoi j'en faisais autant. C'était tu un besoin, c'était tu comme une pression externe ? J'pense pas. Personne ne demandait ça de moi."

3.3 Les enjeux liés à la motivation

En guise d'exemples...

Aussi associés à une forme d'intolérance à la lenteur et la répétition :

"Mais c'était encore trop lent et souvent le professeur allait comme expliquer une notion, je le comprenais pis là **il la réexpliquait, il la réexpliquait, il la réexpliquait** pendant comme tout le cours au complet pis **là t'sais jusqu'à temps que t'as une limite à pouvoir réécouter la même chose à répétition.**"

"C'est comme j'étais pleine de bonnes intentions, j'étais là oui, oui, oui, j'vas m'atteler à la tâche, j'vais avoir des bonnes notes. Finalement, j'étais comme ben voyons **je ne peux pas vivre ça des trois heures à rien faire.**"

"**J'étais pas concentré je détestais qu'on répète, qu'on répète, qu'on répète** pis t'sais là t'sais on peut tu passer, on peut tu avancer je sais pas on peut tu faire autre chose..."

Et à une persévérance plus difficile (un effort inhabituel) :

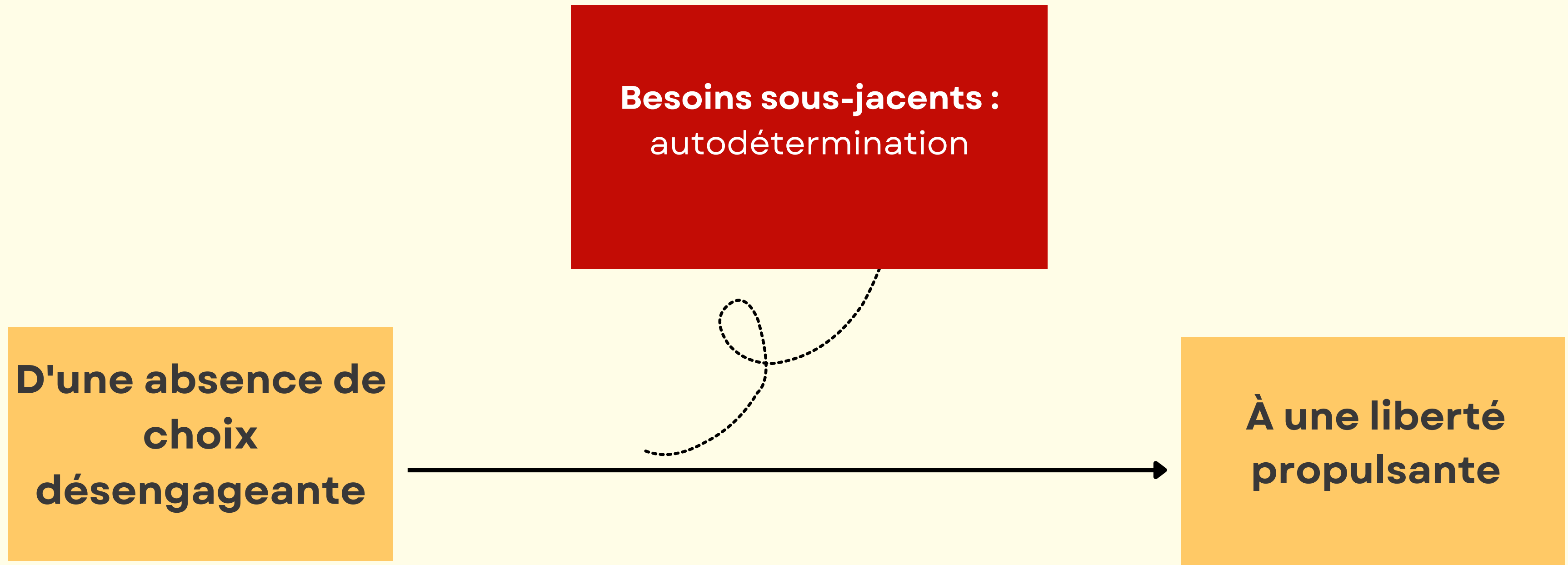
"Quelque chose que je trouve difficile à faire, je lâche tout de suite. **Quand je sais que je ne suis pas bonne dans quelque chose, je persévère pas, je le fais pas, parce que normalement, je suis comme tout le temps bonne facilement sans me forcer dans tellement d'affaires.** T'sais, admettons, faire du dessin j'étais pas bonne en dessin. Bah on dirait que maintenant je dessine encore comme quand j'avais quatre ans, parce que je ne me suis jamais forcée à essayer de m'améliorer. J'ai dessiné, ce n'était pas super beau [rires], pis j'ai passé comme à une autre activité là."

"Ce que j'trouvais difficile en fait bon évidemment il y a toute la notion d'effort. Donc moi, **je pensais que j'étais ferré pis là y a eu le grand... le grand coup de... maintenant si tu veux avoir des bonnes notes, faut que tu fasses des efforts.** Ça c'était bin nouveau pour moi pis j'savais pas comment gérer ça."

Extraits verbatim anonymisés de la thèse

3.4 Les enjeux liés à l'engagement

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples



3.4 Les enjeux liés à l'engagement

En guise d'exemples...

Si absence de sens, de choix ou de plaisir, propension au sous-engagement, voire au désengagement :

"Au secondaire là, mes notes ont un peu diminué, parce que... ben premièrement, **je voyais pas le but, je voyais pas qu'est-ce que ça me donnait vraiment.**"

"**j'suis allée au cégep pis le cégep là, je comprenais pas c'était quoi c't'affaire-là. C'est comme si tout d'un coup on m'avait renvoyé en troisième année primaire.** Pis là, dans mon collège privé où j'étais, c'était très encadré pis très genre si tu fais quelque chose on va appeler tes parents. C'était comme ça, pis là au cégep rapidement, j'ai réalisé que si j'y allais pas, y'allait pas avoir de répercussions. **Fait que j'ai eu là un échec lamentable, disons 20%, parce que j'y allais juste pas.**"

"mais j'ai eu beaucoup de difficulté à choisir une carrière. Euh... l'étape cégep ça a été vraiment euh extrêmement extrêmement complexe pour moi. Évidemment quand t'es bon à l'école, on t'envoie en sciences pures pis on t'dit : **« Ça va t'ouvrir toutes les portes », euh... oui et non. Euh... j'ai pas cliqué sur ces matières-là donc j'ai vraiment perdu beaucoup de temps-là.**"

"J'ai fait un an de musique à temps plein pour voir si j'voulais en faire carrière. **J'voulais pas en faire carrière. J'voulais jouer pour le plaisir pis là c'était plus pour le plaisir [...] Fait qu'encore là, j'ai abandonné...**"

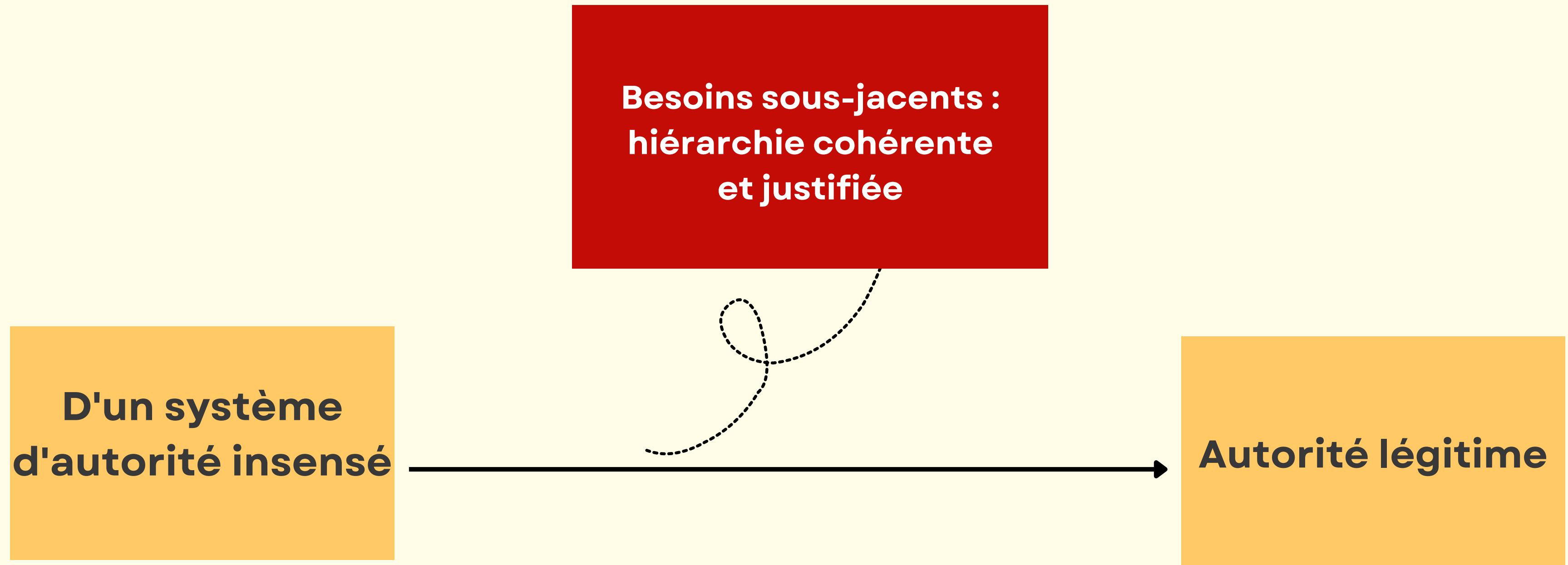
Par contre, s'ils ont accès à des sources d'autodétermination, engagement profond et incarné :

"L'école a commencé à être plaisante un peu plus au cégep, **parce que tu pouvais choisir tes cours fait que tu y allais par intérêt** déjà en partant ça fait une grosse différence pour ta motivation euh à suivre le cours."

"Donc j'ai fait mon contrat de 9 mois pis là je me suis dit : « Non, moi, une job de fourmi, jamais jamais jamais, il faut vraiment que t'ailles à l'école. Il faut que t'y ailles longtemps parce que tu resteras pas à ce niveau-là, c'est pas vrai » t'sais du travail répétitif à la chaîne, c'était bon, **j'pense que ça a été une bonne chose t'sais d'au moins dire : « Regarde, t'as validé là, t'es allé voir là, pis c'est ça t'sais si tu vas pas à l'école, c'est ça qui t'attend ».**"

3.5 Les enjeux liés à l'autorité

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples



3.5 Les enjeux liés à l'autorité

En guise d'exemples...

Le témoignage de Monsieur R.

"Euh j'avais comme eu, entre parenthèses, l'opportunité de me refaire une vie là t'sais, mais **ça accrochait constamment avec l'autorité**, mais... je te dirais l'autorité qui a besoin, qui a un besoin d pouvoir. T'sais moi, mon père il avait dit à l'école, si vous voulez affronter [Monsieur R], y va les trouver les arguments, pis y va t'sais y va négocier, y va gagner... »".

"Fait que, c'est là que j'ai réalisé pis c'est pour ça que t'sais j'fais le lien avec le fait que **lorsqu'on impose l'autorité, j'ai beaucoup de difficultés**, énormément de difficultés parce que... t'sais un moment donné tu finis par comprendre qu'il n'y a personne qui a raison pis qu'il n'y a personne qui a tort, on a toutes des visions différentes. Pis quand tu dis : « j'ai raison pis t'as tort », bin il y a de quoi qui marche pas en partant, parce qu'il y a plein de nuances, il y a plein d'angles sous lequel t'as pas analysé la situation, pis c'est c'qui me fâche."

Extraits verbatim anonymisés de la thèse

3.6 Les enjeux liés aux relations professionnelles

Données préliminaires de thèse en guise d'appui et d'exemples

La différence à
l'origine des défis
rencontrés

**Différence
silencieuse
esseyulante**

**Différence
affirmée
conflictuelle**

3.6 Les enjeux liés aux relations au travail

En guise d'exemples...

La différence silencieuse eseuulante :

- Parfois, implique de choisir de **ne pas divulguer sa différence et de tenter de faire comme si de rien n'était** : "je ne l'ai jamais dit au travail ou à l'école...", comme ont écrit des dizaines de participants lorsque questionnés sur leur besoin de soutien au travail.
- À d'autres moments, **implique d'être irritée (et parfois coupable) des capacités moins élevées de collègues** :
 - Ex de Madame L. : " Dans ma tête j'me dis ben voyons pourquoi il n'y a pas pensé? T'sais c'est une phrase que j'me répète souvent [...] pour mes collègues de travail, quand ils me racontent des choses ou que j'vois des situations, j'me dit dans ma tête pourquoi qu'il y a pas pensé? Parce que moi j'y aurais tout de suite pensé. Mais pas eux. Ben ils ont pas pensé parce que ben probablement que leur cerveau ne leur permet peut-être pas de pouvoir considérer tous ces éléments-là."

La différence assumée et conflictuelle :

- Parfois, la personne HPI choisit d'assumer sa différence ou est incapable de la camoufler, ce qui peut occasionner des réactions vives, des moqueries ou des conflits au travail :
 - **Ex : être la personne trop, qui dérange ou qui doit ralentir**
 - "Dans mes emplois passés ou à l'école, mes performances intellectuelles ont été **sources de conflits et de remontrances**. Je n'ai jamais eu d'employeur ou d'enseignant qui avait une volonté de tirer profit de mes capacités. Au contraire, **je me suis souvent fait demander de ralentir la cadence pour ne pas mettre de pression sur les collègues**. On me permettait même de surfer sur le web au travail pour ne pas que je remette mes projets trop rapidement."
 - "L'aspect travail était difficile parce que j'avais beaucoup de frictions... j'les voyais pas jusqu'à un certain moment donné, ça allait super bien, **j'performais beaucoup trop pis euh un moment donné bin là y'a commencé à avoir des... t'sais des p'tits commentaires ici et là**, au début t'sais j'me dit : ah écoute c'est, c'est des jokes, ça passe t'sais on s'agace toujours en, entre collègues."

3.7 Les besoins du milieu professionnel

Milieu acceptant du HPI

"J'aimerais pouvoir en parler, mais il y a encore **tellement de croyances et de préjugés, que je trouve ça encore dangereux de le mettre de l'avant.** Peut-être est-ce aussi encore trop nouveau pour moi?"

"Aucun soutien particulier de la part des supérieurs. Après explication des particularités liées à la douance, **c'est devenu un sujet tabou et nous n'en avons jamais reparlé** sauf parfois pour faire des blagues à ce sujet."

Reconnaissance /valorisation du HPI

"J'aurais besoin de **considération et plus de respect** venant de la part des enseignants, une plus grand appréciation du milieu."

"Je ne veux pas avoir de traitement particulier, mais j'aimerais que mes collègues et profs **comprennent un peu mieux mes comportements et besoins**, comme s'assurer que j'aie une bonne autonomie dans mon travail et me faire confiance tout en m'offrant assez de stimulation et de sens dans mon travail."

"**Me donner des défis à la hauteur de mon potentiel.** J'ai pris la décision de faire un retour aux études puisque je n'arrivais pas à m'épanouir au travail."

3.7 Les besoins du milieu professionnel

Cadre de travail autonome

"Mais le cadre fixe vraiment c'est c'est c'est c'est ça ça m'convient pas. Faut que j'puisse aller à mon rythme, faut que j'puisse avoir des périodes où c'est très très lent pis d'autres où ça goal à fond [tape des mains] pis faut que j'aie comme carte blanche pis tous les outils en main pour que ça avance."

"Écoute ça, c'était de toute beauté là c'était parfait pour moi. Euh... y'avait pas de supervision, donc t'sais, des fois j'arrivais plus tard euh j'travaillais plus tard euh t'sais c'était très flexible dans l'approche, pis dans le cadre euh... dans le cadre du travail, pis dans le cadre intellectuel. Donc ça a été vraiment vraiment euh... fort agréable."

Plus d'autonomie dans la gestion de mes dossiers, de mes horaires, de mes décisions professionnelles, ainsi que la confiance envers celles-ci de la part de mon gestionnaire. Accès à différents postes, qui sortent un peu de mon carcan habituel - même chose pour la formation continue. Bref, des défis..".

Flexibilité professionnelle

"J'pense que je suis beaucoup plus heureux en travaillant euh... par moi-même pour moi-même avec moi-même, ça m'donne une meilleure marge de manœuvre. Pis euh... un cadre qui est flexible selon mes besoins du moment."

"Possibilité de ne pas aller au meeting; Possibilité de travailler moins d'heures."

3.8 Le rôle du conseiller

Parfois, les accompagnements individualisés deviennent nécessaire pour envisager des manières créatives d'aborder les défis professionnels et académiques des adultes à HPI :

- Conseillers peuvent être sollicités pour réfléchir à des **accommodements créatifs** à l'école :
 - 1) Accélération scolaire/professionnelle
 - 2) Enrichissement scolaire/professionnel
 - 3) Approfondissement scolaire/professionnel
- Au besoin, conseillers pourraient être sollicités pour faciliter la collaboration entre la personne et son milieu d'études (p. ex., enseignant(s), direction).
 - Ex : annoncer un HPI au milieu, établir un plan d'accommodements en partenariat avec le milieu.

3.8 Le rôle du conseiller

Accélération

Besoin de rapidité

- Plus de tâches pour une même activité
- Minimiser le temps passé aux tâches simples et facilement acquises
- Diminuer le plus possible les répétitions
- Souplesse au travail (p. ex., absences entendues et volontaires, condenser le rythme)

Enrichissement

Besoin d'augmenter la quantité de nouveaux apprentissages

- Diversifier les tâches et rôles
- Donner des choix d'activités
- Offrir des projets/activités connexes ou complémentaires
- Méthode de compactage

Approfondissement

Augmenter la qualité des apprentissages

- Permettre d'aller plus loin que ce qui est attendu initialement (attention de considérer les enjeux que cela peut générer, p. ex., enjeux relationnels, enjeux d'équité professionnelle)
- Encourager la personne à investir d'autres thèmes ou activités en lien avec l'activité professionnelle principale

3.8 Le rôle du conseiller

Parfois... possible de référer en service d'orientation : retour aux études ou travail autonome apparaissent un besoin légitime et nécessaire pour favoriser l'épanouissement professionnel de certains adultes à HPI

- Cas de figures fréquemment mentionnés chez mes 280 participants lorsqu'on les questionnait sur leurs besoins professionnels et académiques :

"Je suis actuellement en train de réorienter ma carrière pour justement trouver un domaine d'études où je pourrais plus facilement utiliser mon plein potentiel, plutôt que de rester dans un cadre strict de tâches et de compétences."

"Je change complètement de travail à peu près tous les 7-10 ans quand j'ai l'impression d'avoir fait le tour et que je commence à m'ennuyer. Ça me convient amplement."

- Importante de la créativité et de la flexibilité dans le processus de réorientation :
 - Madame P. et le travail terrain transformé
 - Madame L. et l'altruisme réinventé
 - Monsieur Y. et le multi-tasking

Pause

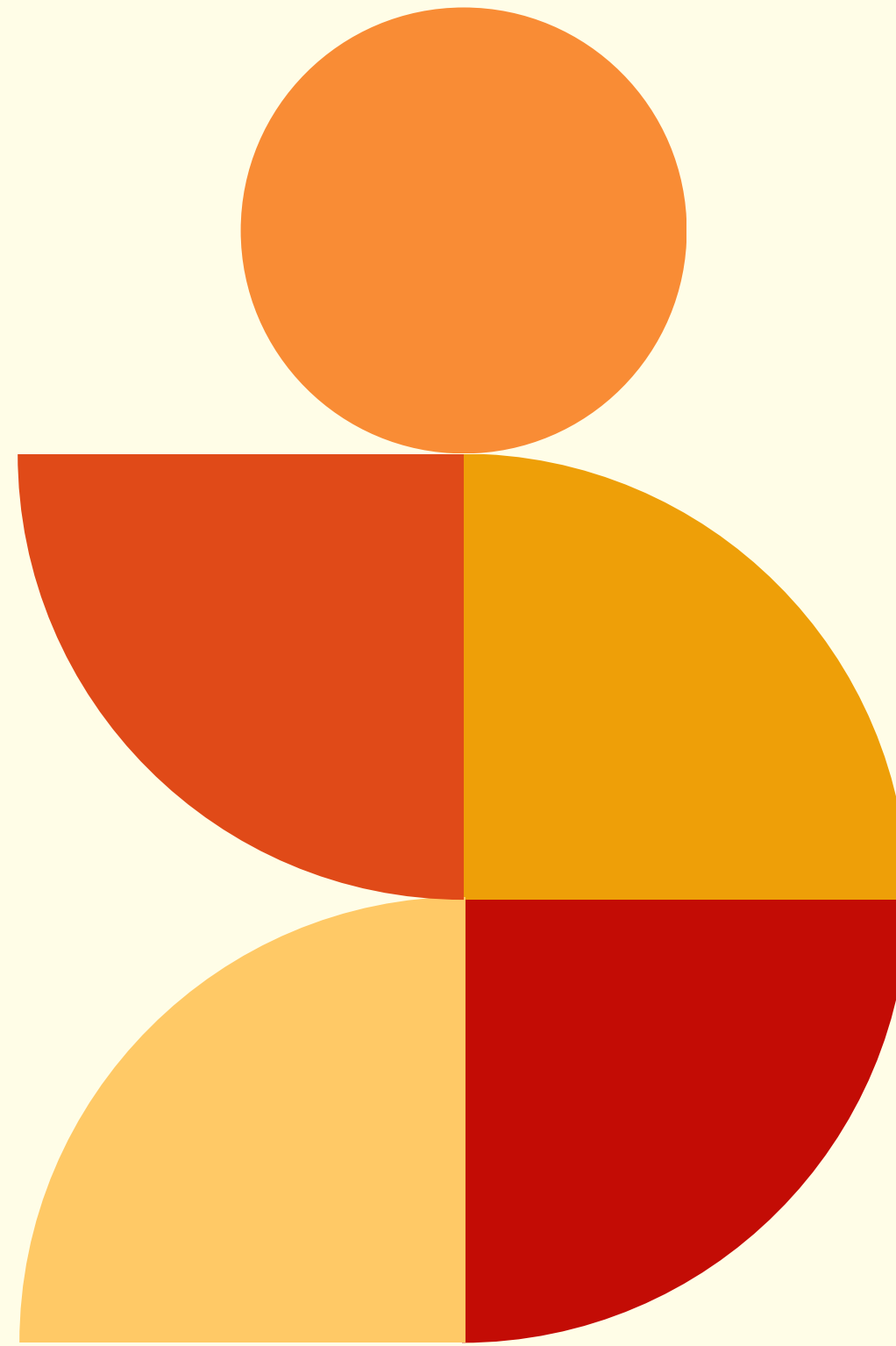
On se retrouve dans 15 min.



Partie IV.

L'alliance de travail auprès des adultes à HPI

Les conditions essentielles pour
une rencontre optimale



4.1 Préambule

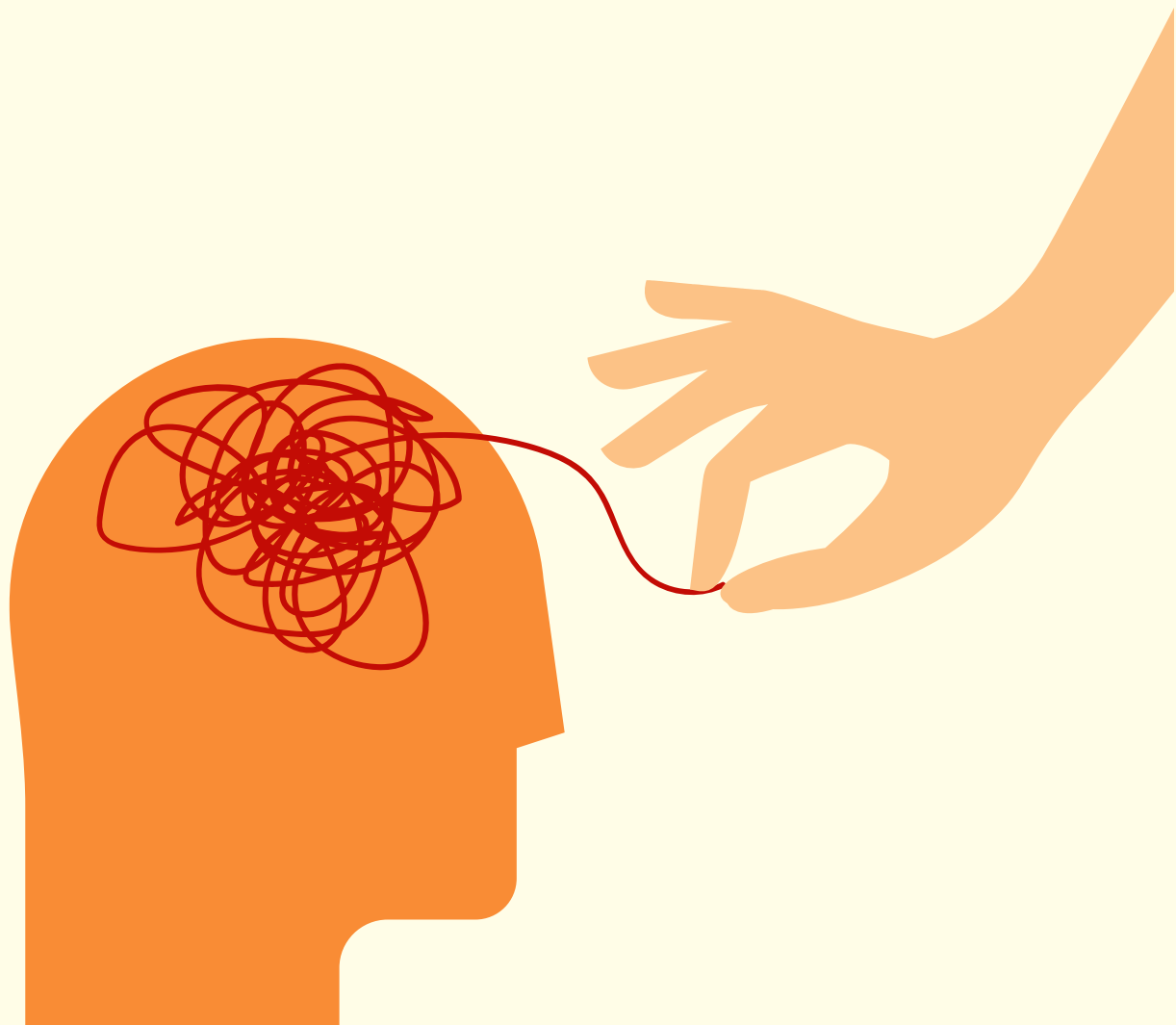
Pourquoi l'alliance de travail ?



- Si plusieurs études et écrits cliniques portent sur l'intervention psychologique auprès des personnes à HPI (principalement clientèle enfants-adolescents), **aucune étude ne semble avoir été réalisée sur la relation thérapeutique et l'alliance de travail.**
 - Principalement des propositions de modèles d'intervention (voir Brasseur, 2021; Clobert, 2021, Liratni, 2021; Rinn, 2020).
- **Aucune étude** (à notre connaissance) réalisées directement sur l'alliance de travail auprès des adultes à HPI.
 - Importance du sujet, car données probantes suggèrent **que l'alliance thérapeutique serait le principal facteur d'efficacité** (p. ex., Castonguay & Hill, 2017; Duncan, 2014).
- Afin de pallier cette lacune, l'un des objectifs secondaires de ma thèse était de m'intéresser à l'expérience de la psychothérapie d'adultes à HPI afin de **mieux comprendre les conditions favorables à l'établissement d'une alliance thérapeutique adaptée à cette clientèle.**
 - Prochaines sections visent à en explorer les résultats préliminaires.

4.2 Introduction aux bases de l'alliance de travail ajustée

"Parce que si tu fonctionnes en fonction de Monsieur X de la population générale, tu vas en échapper là. Y'a des affaires qui sont bien typiques, qui ressemblent juste à nous. Pis c'est important d'adapter une psychothérapie à notre réalité. Ça c'est précieux là! " (Monsieur Y.)



Quelques mots-clés pour guider l'alliance

- Sensibilité à de **l'expérience** du HPI
- Capacité de **directivité oscillant selon les besoins du client.**
- **Soutien au rythme du client et humilité** d'accepter les moments inévitables où cela devient impossible.
- Attitude **d'ouverture, de curiosité et de flexibilité.**
- De la nécessaire **créativité.**
- Face à la perceptibilité du client : **réflexivité, appropriation de l'expérience, authenticité et mutualité**

4.3 La reconnaissance du HPI

Importance d'une sensibilité accrue à l'expérience du HPI

- Adultes à HPI rencontrés dans le cadre de ma thèse souhaitent entrer en relation avec des intervenants **formés** avec qui le HPI est :
 - **Dépisté :**
 - Ex de Madame R. qui a consulté plusieurs fois et qui n'a jamais été dépistée par les intervenants.
 - **Reconnu comme légitime :**
 - "D'être reconnu comme étant une bibitte qui existe t'sais au lieu d'être juste comme le gars qui sait pas pourquoi il comprend pas pis que ça marche pas, pis qui sait pas pourquoi c'est comme ça."
 - Compris dans l'**ensemble de leur expérience** (y compris les défis).
 - Avec qui le HPI **ne sera pas tabou, bien au contraire.**
 - Exemple de Madame M.



4.4 L'adaptation de la directivité

Être en mesure d'osciller dans sa directivité

- Adultes à HPI rencontrés dans le cadre de ma thèse nomment pour la plupart chercher des intervenants qui arrivent à osciller entre :
 - **La posture d'écoute**
 - besoin qu'on leur laisse la place pour "élaborer leur expérience".
 - besoin qu'on ne leur mette pas "les mots dans la bouche".
 - besoin de savoir quand s'abstenir de donner des trucs ou d'intervenir :
 - "Je déteste quand les gens me font des suggestions. Moi les phrases qui commencent par : « as-tu déjà pensé à... » Bien ça s'adonne que oui, j'y ai déjà pensé [rires]!"
 - **La posture de directivité encadrante (ou besoin d'un gouvernail)**
 - Impression qu'ils ont besoin de quelqu'un qui sait quand les ramener, les guider vers l'avancement dans le processus thérapeutique.
 - Capacité à établir et maintenir un ou des objectifs structurants :
 - "Fait que c'est pour ça qu'il faut comme mettre des bornes même si on parle vite, faut quand même garder un certain focus, en sachant qu'on peut très bien sauter du coq à l'âne."



4.5 La capacité à suivre le rythme

Soutien au rythme (très rapide) du client

- Adultes à HPI rencontrés dans le cadre de ma thèse nomment pour la plupart chercher des intervenants qui arrivent à :
 - **Soutenir leur rythme très rapide :**
 - Besoin de sentir que la personne **les suit, les comprend et les challenge.**
 - Besoin de sentir un appariement de **vivacité d'esprit** : "je sais pas à quel point si ta vivacité d'esprit est pas au même degré que celui que tu traites, tu vas être capable de capter les nuances ou de capter la finesse des fois. Je pense que ça serait comme un prérequis dans mon cas à moi là. Si j'avais quelqu'un qui était intellectuellement plus lent ou moins foisonnant, je ne sais pas jusqu'à quel point, premièrement, j'arriverais à créer une relation de confiance parce que mes standards seraient probablement au-dessus de ce que la personne serait capable de livrer j'ai l'impression." (Monsieur Y)
 - **Reconnaitre les inévitables moments où ce n'est possible**
 - **Humilité** du professionnel devient nécessaire pour réparer les impasses et ruptures occasionnées par une disjonction issue du **décalage inévitable** dans le rythme et de l'incapacité du thérapeute à suivre son client.
 - Au besoin, **si trop récurrent ou disruptif**, peut-être nécessaire d'envisager un **un**eréférence.



4.6 La posture flexible

Posture de curiosité, d'ouverture et de flexibilité

- Adultes à HPI rencontrés dans le cadre de ma thèse nomment pour la plupart chercher des intervenants qui arrivent à :
 - **Faire preuve de curiosité :**
 - Besoin de sentir un thérapeute **humainement curieux** et mobilisé à comprendre le client : "Il faut une curiosité, il faut poser des questions! T'sais moi, je pose pourquoi. Moi je pose des questions pis je veux en savoir plus. Puis la psy que j'ai en ce moment, ce qu'elle aime, c'est de se les poser avec moi, de m'expliquer des exemples, de répondre aux pourquoi" (Monsieur X).
 - **Stimulation intellectuelle devient un prérequis :** besoin d'être nourri.
 - **Ouverture et flexibilité** dans l'intervention face à ces besoins et à leurs manifestations en séances :
 - Accepter d'avoir des échanges d'idées qui se décentrent légèrement de l'expérience affective du patient et être flexible et ouvert à leur besoin d'entrer en lien; **besoin de jumelage nécessaire à l'alliance :**
 - "On peut pas avoir ça ce genre de conversation dans la vie de tout les jours. On en a besoin nous de ces conversations-là de troisième niveau pis de quatrième niveau pis de t'sais on en a beaucoup besoin mais dans la vie de tous les jours c'est rare... c'est rare " (Madame M).



4.7 L'approche créative

Entrée en lien centrée sur la créativité

- Adultes à HPI rencontrés dans le cadre de ma thèse nomment pour la plupart chercher des intervenants qui arrivent à :
 - **Se montrer ouverts et participer à leur monde imaginaire :**
 - "Fait que là elle a compris que je parlais en images donc elle me fait souvent des affaires en images pis... j'comprends bien plus vite pis quand qu'elle voit qu'a m'explique quelque chose pis j'comprends pas a m'fait une image pis j'comprends tout de suite." (Madame B.)
 - Utilisent **des méthodes créatives pour entrer en relation avec eux**, à la lumière de qui ils sont et de leurs particularités :
 - P. ex., métaphores ou investissement mutuel d'un symbole, approches corporelles, bibliothérapie:
 - "Elle l'a vu tout de suite, pis a le sait que je suis vraiment kinesthésique que tsé j'apprends par faut j'touche, fait que des fois, elle va m'faire dessiner des affaires, des objets pis... elle est vraiment attentive à ça fait que ça c'était super, ça m'a full aidé ." (Madame B.)

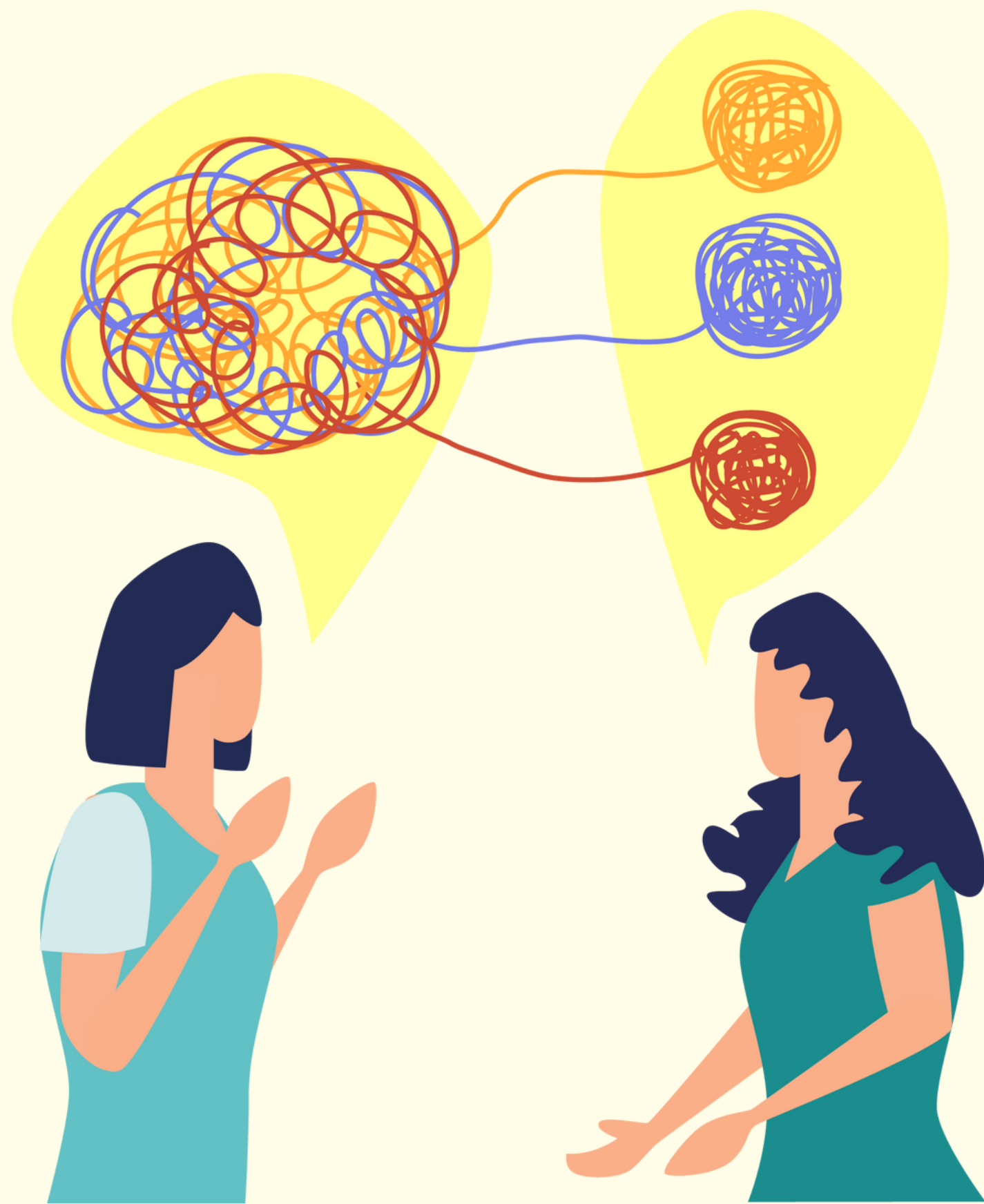


4.8 Face à la perceptibilité

De la nécessité de l'authenticité et de la mutualité

- Adultes à HPI rencontrés dans le cadre de ma thèse nomment presque tous avoir l'habileté à **voir l'humanité derrière leur intervenant et à percer leurs failles d'authenticité** ("je le sais quand c'est fake") :
 - Si je sens que... ça m'est arrivé dans l'passé que, si je sens que je parle avec le psychologue, rapidement, il devient prévisible, pour moi il perd comme sa crédibilité. Fait que dans mon expérience, c'est arrivé avec des psychologues que j'me dise, bon là il est en train d'essayer d'me faire dire telle affaire, telle affaire. T'sais, je comprends... **Je me sens comme si je regarde un magicien et que je connais ses trucs**" (Madame L.)
 - Certains participants nomment rapidement chercher à "tester leur intervenant".
 - **Peut occasionner différents enjeux dans la relation :**
 - Manque de confiance, méfiance ou retrait.
 - Difficulté à se montrer vulnérable ou authentique ("il fait juste ça parce que c'est sa job").
 - Inversion des rôles : accommodation de soi ou adaptations aux besoins perçus de l'intervenar
 - P. ex., répondre d'une façon parce que cela valorise le thérapeute et renforce l'alliance.
 - **Intervenants doivent être TRÈS sensibles à cette dynamique.**
 - Manière de la contourner = **position découvriante (authenticité, mutualité)**.
 - Demande une **grande réflexivité en action** (se voir soi-même avant d'être vu).
 - Importance de conserver **l'asymétrie nécessaire** à l'exercice de la profession :
 - P. ex., se dévoiler suffisamment pour valider ce que l'autre a perçu sans aller plus loin, demeurer dans le ici et maintenant, rappeler les rôles de chaque partie, rassurer sur sa capacité à prendre soin de soi pour éviter que le client cherche à répondre au besoin perçu).





Des questions
jusqu'ici?

Partie V. Mise en action

Applications des apprentissages
à travers des vignettes cliniques
et réflexions en groupe



5.1 Une étudiante perdue

Votre rencontre avec Alexe

Alexe est un étudiante de 22 ans en droit. Elle vous rencontre à l'aube de la fin de son baccalauréat, alors qu'elle rapporte être en crise existentielle. Elle a reçu un diagnostic de dyslexie au Cégep et se dit à HPI (auto-confirmation après avoir lu un ouvrage populaire sur le sujet). Elle vient vous voir parce qu'elle est en situation d'échec dans un cours et la faculté la menace d'exclusion. **Voici ce que vous notez durant votre première rencontre :**

- Alexe est une jeune femme qui vous semble intense : elle est vive d'esprit, parle rapidement et extensivement, vous coupe la parole lorsque vous tentez d'intervenir. Elle semble aussi très sensible et devient rapidement émotive (larmes ou colère perceptible, affect cohérent avec le discours)
- Alexe rapporte aussi des particularités dans le contact : elle s'exprime crument, vous pose plusieurs questions sur vous, et bouge beaucoup sur sa chaise.
- Alexe a un historique scolaire complexe : ses notes varient entre des échecs et des scores parfaits depuis l'école primaire. Elle rapporte avoir une faiblesse particulière en français et vous dit qu'elle a beaucoup de difficultés au baccalauréat pour cette raison (perd tous ses points à cause des fautes, difficultés de rédaction qui impactent sa performance).
- Alexe a aussi un historique familial complexe : enfant unique, elle a grandi dans une famille à faible revenu dont les deux parents avaient des problèmes de santé mentale et de toxicomanie. Alexe vous rapporte qu'elle ne prend pas de médicaments, à part des psychostimulants qu'elle prend régulièrement de manière récréative pour l'aider dans ses études.
- Lorsque questionnée sur son potentiel, Alexe tente de vous expliquer qu'elle s'ennuie en droit, que c'est facile même quand c'est compliqué et qu'elle se sent démotivée. Elle sent chez vous une hésitation, ce qui la rend rapidement réactive à votre endroit: elle fond en larme et vous reproche de ne pas la croire surdouée, comme ses professeurs et les anciens conseillers d'orientation qu'elle a vu au Cégep.
- La rencontre se termine bientôt et vous souhaiteriez être en mesure d'offrir à Alexe un soutien ajusté à sa personne et à ses besoins.

5.1 Une étudiante perdue

Questions de réflexion

- **En ce qui a trait au dépistage :**
 - Quelle est votre hypothèse spontanée et pourquoi?
 - Quel(s) indices pourraient soutenir l'existence du HPI ?
 - Quel(s) indices pourraient pointer vers d'autres hypothèses et quels sont-ils?
 - Y-a-t-il des informations que vous jugez importantes à connaître pour poursuivre votre démarche?
 - Quel pourrait être votre rôle en ce qui a trait au dépistage du HPI chez Alexe?
 - Y-a-t-il des enjeux qui vous apparaissent importants à considérer dans cette démarche?
 - Comment pourriez-vous outiller Alexe pour réfléchir au dépistage?
- **En ce qui a trait à la relation thérapeutique :**
 - Quelles sont les caractéristiques d'Alexe qui sont susceptibles de générer une réaction chez vous?
 - Comment comprenez-vous la réaction qu'Alexe aurait à votre endroit?
 - Quelles pourraient être des pistes de rétablissement du lien thérapeutique auprès de celle-ci?
- **En ce qui a trait au plan d'intervention personnalisé :**
 - Quelle(s) intervention(s) vous apparaît prioritaire pour soutenir Alexe?



5.2 Un étudiant conflictuel

Votre rencontre avec Renaud

Renaud est un homme de 38 ans nouvellement étudiant au baccalauréat en psychologie. Il s'agit d'un homme ayant eu une confirmation de THPI (via un processus d'évaluation neuropsychologique) qui vient vous rencontrer après arrimage du département, qui constate qu'il semble s'ennuyer profondément et se désengager. Celui-ci vous nomme qu'il se questionne sur une potentielle réorientation et que cela doit se faire rapidement, puisqu'il est père de deux jeunes garçons et qu'il a dû se réorienter après plus de dix ans comme ingénieur.

Lorsque vous rencontrez Renaud, il vous apparaît comme doux, collaboratif et désireux d'établir une belle relation avec vous. Il vous surprend cependant en vous expliquant qu'il a dû quitter son emploi de manière plus ou moins forcée, celui-ci ayant été invité à déposer sa démission en raison de son trop grand nombre de conflits au travail par ses supérieurs hiérarchiques. Il vous raconte en larmes qu'il a reçu cette annonce comme une "claque en plein visage", car il n'avait rien vu venir. Il explique que ses patrons l'ont confronté parce qu'il travaillait beaucoup trop, celui-ci étant perçu comme une nuisance au groupe en raison de son efficacité redoutable. Monsieur précise qu'un ingénieur mène habituellement 3 ou 4 gros projets par année. Quant à lui, il en réalise en moyenne 15 à 20. Monsieur est rempli de bonnes intentions et se sent profondément coupable, car il réalise qu'il a épuisé ses collègues subordonnés. Ce sont d'ailleurs eux qui ont demandé sa démission, menaçant de quitter en bloc si lui ne partait pas. Il vous précise qu'il était dans une bulle de passion, inconscient de son impact. Il avait remarqué quelques railleries de ses collègues, mais n'était pas conscient que c'était plus grave que des simples blagues entre collègues.

Suite à ces événements, Renaud vous explique qu'il s'est beaucoup remis en question et a discuté avec son médecin. C'est lui qui lui aurait conseillé de consulter un psychologue ou un neuropsychologue, ce qu'il a fait. Il dit avoir découvert un grand intérêt pour l'être humain à travers cette démarche, ce qu'il l'a motivé à entreprendre une réorientation vers la psychologie. Or, il trouve le baccalauréat très simple et peu stimulant. Il dit ne pas se sentir suffisamment nourri. Renaud précise que c'est trop théorique et moins centré sur les projets que ce qu'il aime. Il se dit en effet autodidacte et profondément animé par le désir de créer quelque chose...

À la fin de votre rencontre, Renaud vous demande si vous pourrez l'aider. Il vous dit à demi-mot qu'il a perçu de l'impuissance chez vous et vous assure qu'il fera de son mieux pour vous "aider à l'aider". Il repart en vous serrant la main et en vous remerciant pour cette belle première rencontre.

5.2 Un étudiant conflictuel

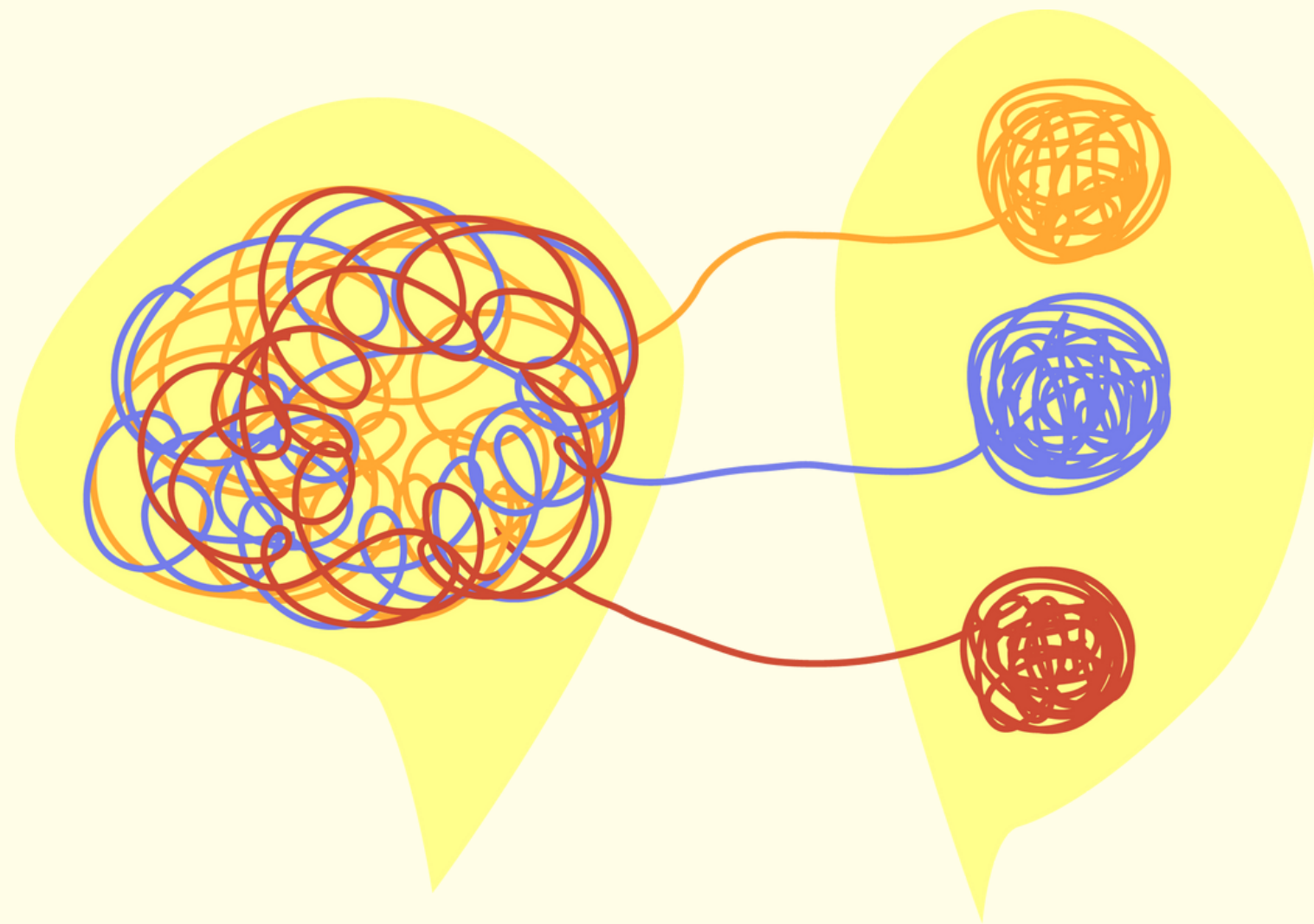
Questions de réflexion

- **En ce qui a trait au profil neurocognitif confirmé :**
 - Y-a-t-il des caractéristiques typiques qui vous ont frappé chez Renaud?
 - Comment le THPI a-t-il pu, selon vous, influencer la trajectoire professionnelle/académique de Renaud?
- **En ce qui a trait à la relation thérapeutique :**
 - Quelles sont les caractéristiques de Renaud qui sont susceptibles de générer une réaction chez vous?
 - Comment comprenez-vous la réaction que Renaud aurait à votre endroit?
 - Quelles pourraient être des pistes de soutien du lien thérapeutique auprès de celui-ci?
- **En ce qui a trait au plan d'intervention personnalisé:**
 - Quelle(s) intervention(s) vous apparaît prioritaire pour soutenir Renaud?
 - En regard des accommodations pédagogiques présentées plutôt, y-a-t-il une voie qui vous semble plus judicieuse pour ce client?
 - Comment pourriez-vous tenir compte du THPI de Renaud dans votre plan d'intervention ?

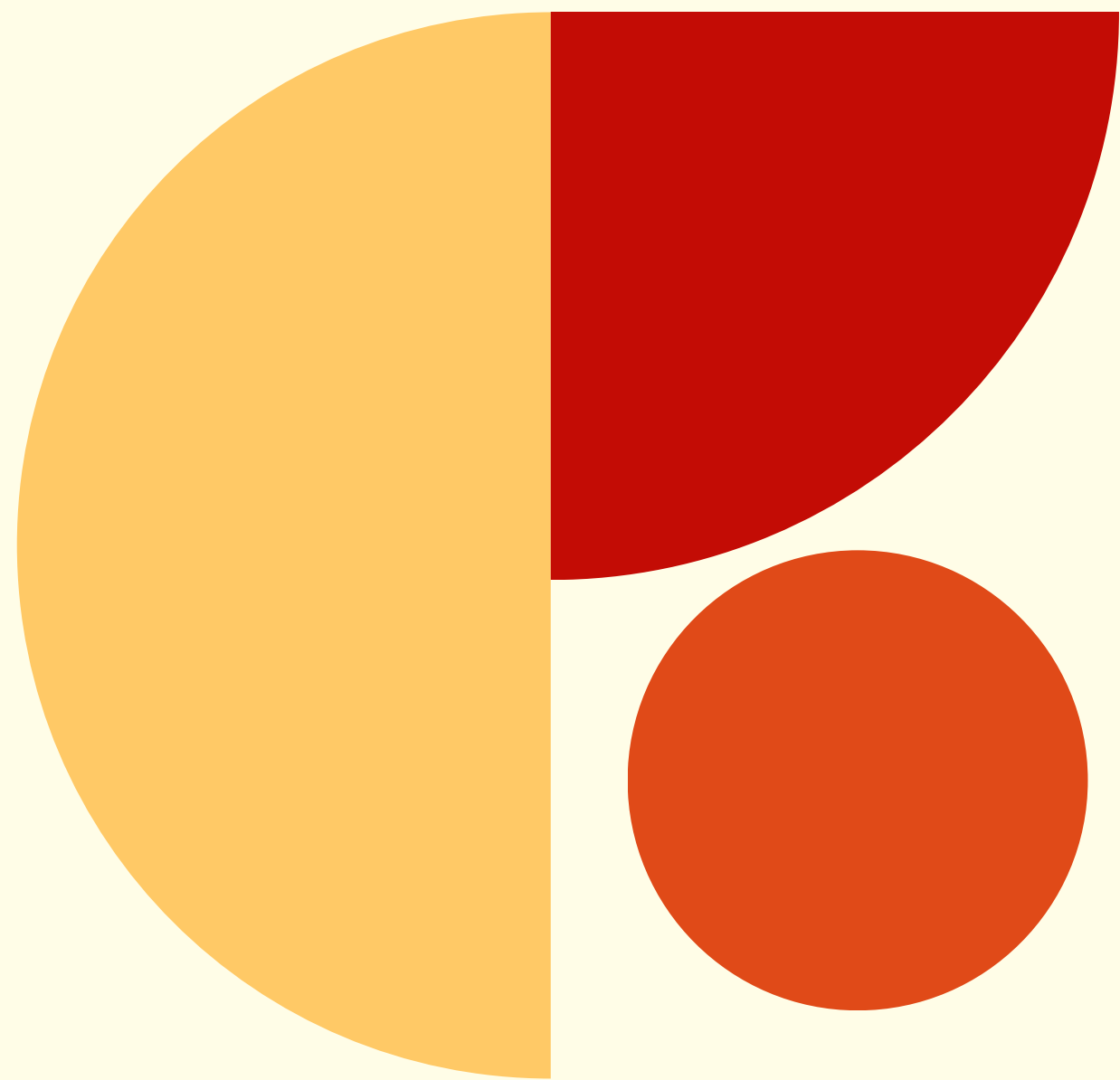


Période de questions





6. Conclusion



Merci !

Contactez-moi à l'adresse courriel
joanie.poirier@usherbrooke.ca si vous
avez des questions ou des
commentaires.

Références

- Angela, F. R. et Caterina, B. (2020). Creativity, emotional intelligence and coping style in intellectually gifted adults. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00651-1>
- Antshel, K. M., Faraone, S. V., Maglione, K., Doyle, A., Fried, R., Seidman, L., & Biederman, J. (2010). Executive functioning in high-IQ adults with ADHD. *Psychological Medicine*, 40, 1909-1918. doi:10.1017/S0033291709992273
- Boisselier, N., et Soubelet, A. (2021). La sociabilité et l'attrait pour la solitude des adultes à haut potentiel intellectuel, *Psychologie française*, 66, 377-392.
- Brault-Labbé, A., Poirier, J., et Brassard, A. (sous presse). Faire face à la douance : étude des connaissances, perceptions et besoins des psychologues québécois. *Revue québécoise de psychologie*.
- Brown, M., Peterson, E. R., et Rawlinson, C. (2020). Research with gifted adults: What international experts think needs to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 42(2), 95-108. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>.
- Brown, M. et Peterson, E. (2022). Current approaches to research with gifted adults: Differences known and unknown. *Roeper Review*, 44, 6-18, <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.2005207>
- Callahan, C. M. (2018). Beliefs, theories and definitions. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.). *Fundamentals of gifted education considering multiple perspective* (p. 14-21). Routledge.
- Da Costa, M. P. (2019). Théories de l'intelligence : Concepts et évaluations du haut potentiel. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67, 152-157.
- Dai, D. et Gauvrit, N. (2021). Une brève histoire du haut potentiel. Dans N. Gauvrit, et N. Clobert (dir.). *Psychologie du haut potentiel* (p.23-36). De Boeck.
- Dijkstra, P., Barelds, D., Ronner, S., et Nauta, A. P. (2012). Personality and well-being: Do the gifted differ from the general population. *Advanced Development Journal*, 13, 103-118.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H, Ronner, S., et Nauta, A. P. (2016): Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa society. *Marriage & Family Review*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1177630>

Références

- Garces-Bascal, R.M., et Elhoweris, H. (2022). Decentering whiteness in gifted education: Addressing the needs of the gifted “others” through social justice and culturally responsive pedagogies. *Gifted Child Quarterly*, 66, 122-123.
- Goriounova, N. A., et Mansvelder, H. D. (2019). Genes, cells, and brain areas of intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00044>
- Guay, M.-C., Authier, É., Duval, J., et Caron, M.-J. (2020, 14 novembre). La douance à outrance: il est temps de mettre les pendules à l’heure. Les rendez-vous de la formation de l’Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/web/les-rendez-vous-de-la-formation-2020/la-douance-a-outrance-il-est-temps-de-remettre-les-pendules-a-l-heure>
- Gross, M. U. (2018). Highly gifted students. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis. *Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives*. (2e éd., p. 429-440). Routledge.
- Holahan, C. K., Sears, R. R., et Cronbach, L. J. (1995). *The gifted group in later maturity*. Stanford University Press.
- Jolly, J.L. (2022). Context matters, or does it? *Gifted Child Quarterly*, 66, 146-148, <https://doi.org/10.1177/00169862211041642>
- Jones, T. W. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? *Educational & Child Psychology*, 30(2), 44-66.
- Karpinski, R. I., Kinase Kolb, A. M., Tetreault, N. A., et Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.00>
- Labouret, G. (2021). Les enjeux de la définition du haut potentiel : Entre pratique et théorie. Dans N. Gauvrit, et N. Clobert (dir.). *Psychologie du haut potentiel* (p.37-46). De Boeck.
- Lancon, C., Martinelli, M., Michel, P., Debals, M., Auquier, P., Guedj, E., et Boyer, L. (2015). Comorbidités psychiatriques et qualité de vie chez les sujets adultes à haut potentiel intellectuel : Relations avec l’estime de soi. *La Presse Médicale*, 44(5), 177-184. <https://doi.org/10.1016/j.lpm.2014.11.018>.
- Lang, M., Matta, M., Parolin, L., Morrone, C., et Pezzuti, L. (2017). Cognitive profile of intellectually gifted adults: Analyzing the Wechsler adult intelligence scale. *Assessment*. <https://doi.org/10.1177/1073191117733547>
- Lovecky, D. V. (1986). Can you hear the flowers singing? Issues for the gifted adult. *Journal of Counseling and Development*, 64(9), 572-575. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01207.x>
- Lubinski, D., Benbow, C. P., Webb, R. W., et Bleske-Rechek, A. (2006). Tracking exceptional human capital over two decades. *Psychological Science*, 17(3), 194-199. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01685.x>

Références

- Lubinski, D., Benbow, C. P., et Kell, H. J. (2014). Life Paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25(12), 2217-2232. <https://doi.org/10.1177/0956797614551371>
- Marleau, I. (2021). L'évaluation de la douance intellectuelle. *Psychologie Québec*, Repérée à <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/l-%C3%A9valuation-de-la-douance-intellectuelle>
- Marwaha, S., Goswami, M., et Vashist, B. (2017). Prevalence of principles of Piaget's theory among 4-7-year-old children and their correlation with IQ. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11, 111-115. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2017/28435.10513>
- Neihart, M. et Yeo, L. S. (2018). Psychological issues unique to the gifted student. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.). *APA handbook of giftedness and talent*. (p. 497-510). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-032>
- Nussbaumer, D., Grabner, R. H., et Stern, E. (2015). Neural efficiency in working memory tasks: The impact of task demand. *Intelligence*, 50, 196-208. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.04.004>
- Perrone, K. M., Webb, L. K., Wright, S. L., Jackson, Z. V., et Ksiazak, T. M. (2006). The relationship of spirituality to work and family roles and life satisfaction among gifted adults. *Journal of Mental Health Counseling*, 28, 253-268. <https://doi.org/10.1177/0162353211425101>
- Perrone, K. M., Vance, J. Z., Wright, S. L., et Perrone, P. (2007). Perfectionism, achievement, life satisfaction, and attributions of success among gifted adults. *Journal of Advanced development*, 11, 106-123. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627552>
- Perrone-McGovern, K. M., Ksiazak, T. M., Wright, S. L., Vannatter, A., Hyatt, C. C., Shepler, D., et Perrone, P. A. (2011). Major life decisions of gifted adults in relation to overall life satisfaction. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(6), 817-838. <https://doi.org/10.1177/0162353211425101>
- Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., et Vannatter, A. (2012). Marital and life satisfaction among gifted adults. *Roeper Review*, 34(1), 46-52. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627552>
- Perrone-McGovern, K. M., Simon-Dack, S. L., Beduna, K. N., Williams, C. C., et Esche, A. M. (2015). Emotions, cognitions, and well-being: The role of perfectionism, emotional overexcitability, and emotion regulation. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 343-357. <https://doi.org/10.1177/0162353215607326>.
- Pollet, E. et Schnell, T. (2017). Brilliant, but what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1459-1484. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4>
- Piechowski, M. M. et Colangelo, N. (1984). Developmental potential of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 28(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/00169862840280020>
- Reis, S. M., Baum, S. M., et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>

Références

Renzulli, J.S., Delcourt, M.A.B. (2018). Gifted behaviors versus gifted individuals. In Callahan, C.M., Hertberg-Davis, H.L. Fundamentals of gifted education: considering multiple perspectives. (2nd edition, p. 42-54). Routledge.

Renzulli, J. S. et Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.). APA handbook of giftedness and talent. (p. 185-199). American Psychological Association

Rinn, A. N. (2020). Social, emotional, and psychosocial development of gifted and talented individuals. Routledge

Rinn, A. N. et Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>

Rinn, A. N., & Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. In Pfeiffer, S.I. Handbook of giftedness in children: psycho-education theory, research, and best practices (pp. 49-63). Springer

Sears, R. R. (1977). Sources of life satisfaction of the Terman gifted men. *American Psychologist*, 32, 119-128. doi:10.1037/0003-066X.32.2.119

Sękowski, A. et Siekańska, M. (2008). National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19(2), 155-171. <https://doi.org/10.1080/13598130802504270>

Shaw, P., Greenstein, D., Lerch, J., Clasen, L., Lenroot, R., Gogtay, N., Evans, A., Rapoport, J., et Giedd, J. (2006). Intellectual ability and cortical development in children and adolescents. *Nature*, 440(7084), 676-679.

Silverman, L. K. (2018). Assessment of giftedness. Dans S.I. Pfeiffer (dir.). Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (2e éd., p. 183-207). Springer.

Sternberg, R. J., Jarvin, L., et Grigorenko (2011). Explorations in giftedness. Cambridge University Press.

Stoeger, H., Balestrini, D. P., et Ziegler, A. (2018). International perspectives and trends in research of giftedness. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, et M. Foley-Nicpon (dir.). APA handbook of giftedness and talent. (p. 25-37). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-029>.

Szysmanski, A., et Wrenn, M. (2019). Growing up with intensity: Reflexion on the lived experience of intense gifted adults. *Roeper Review*, 41, 243-257

Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. Volume 1. Stanford University Press

Références

Terman, L. M. et Oden, M. (1947). *Genetic studies of genius, Volume IV: The gifted child grows up: Twenty-five years' follow-up a superior group*. Stanford University Press

Terman, L. M. et Oden, M. (1959). *Genetic studies of genius, Volume V. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow up of a superior group*. Stanford University Press

Vötter, B. (2019). Crisis of meaning and subjective well-being: The mediating role of resilience and self-control among gifted adults. *Behavioral Sciences*, 10, 1-10.
<https://doi.org/10.3390/bs10010015>

Vötter, B. et Schnell, T. (2019a). Cross-lagged analyses between life meaning, self-compassion, and subjective well-being. *Mindfulness*. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-1078-x>

Vötter, B. et Schnell, T. (2019b). Bringing giftedness to bear: Generativity, meaningfulness, and Self-control as resources for a happy life among gifted adults. *Frontiers In Psychology*, 10, 1-14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01972>

Webb, J. T. (2013). *Searching for meaning: Idealism, bright minds, disillusionment, and hope*. Gifted Unlimited LLC.

Webb, J. T. (2014). Neglected areas of practice. *The National Register of Health Service Psychologist*, 18-27.

Webb, J. T. (2016). When Bright Kids Become Disillusioned. Repéré à <http://www.nagc.org/blog/when-bright-kids-become-disillusioned>

Wellisch, M. (2010). Communicating love or fear: The role of attachment in pathways to giftedness. *Roeper Review*, 32(2), 116-126. <https://doi.org/10.1080/02783191003587900>

Winkler, D., & Voight, A. (2016). Giftedness and overexcitability: Investigating the relationship using meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 60(4), 243-257.
<https://doi.org/10.1177/0016986216657588>

Wirthwein, L. et Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 182-186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.001>.

Wirthwein, L., Becker, C. V., Loehr, E.-M., & Rost, D. H. (2011). Overexcitabilities in gifted and non-gifted adults: Does sex matter? *High Ability Studies*, 22(2), 145-153.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2011.622944>

Annexe

Pour aller plus loin...



Trouver des outils supplémentaires

Pour bien garnir son coffre à outils...

- **Sites des ordres professionnels** (psychologues, sexologues, psychoéducateurs, conseillers d'orientation)
 - Ex: <https://www.ordrepsy.qc.ca/trouver-de-aide>
 - Préciser le mot-clé douance
- **Sites des associations québécoise en douance**
 - <https://www.aqdouance.org/ressources/>
 - <https://hautpotentielquebec.org/>

