



**D-4**

# Les élèves d★ués ayant un tr★uble spécifique des apprentissages en langage écrit

**Line Massé, Marie-France Nadeau, Claudia Verret, Claire Baudry,  
Anne Brault-Labbé, Anick Vallières et Diane Silly**

# Les élèves doués ayant un trouble spécifique des apprentissages en langage écrit

## Rédaction

Line Massé<sup>1</sup>, Marie-France Nadeau<sup>2</sup>, Claudia Verret<sup>3</sup>, Claire Baudry<sup>1</sup>, Anne Brault-Labbé<sup>4</sup>, Anick Vallières<sup>5</sup> et Diane Silly<sup>6</sup>

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

<sup>2</sup> Professeure, Département d'enseignement au préscolaire et au primaire, Université de Sherbrooke.

<sup>3</sup> Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM).

<sup>4</sup> Professeure, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

<sup>5</sup> Professionnelle en adaptation scolaire, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries.

<sup>6</sup> Conseillère pédagogique, Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

## Signature graphique

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

## Mise en page

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

## Révision linguistique

Sophie Lejeune.



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



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



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



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



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



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

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

[https://www.uqtr.ca/de/docsynthese\\_TSAP](https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_TSAP)

**ISBN** : 978-2-925231-03-5.

**Dépôt légal** : 1<sup>er</sup> trimestre 2022; Bibliothèque et Archives Nationales du Québec; Bibliothèque et Archives Canada.

## Table des matières

Introduction.....	1
1. Les troubles spécifiques des apprentissages.....	1
1.1. Les critères diagnostiques des troubles spécifiques des apprentissages.....	1
1.2. Les TSAp en langage écrit (dyslexies-dysorthographies) .....	2
2. Le dépistage ou le diagnostic du TSAp en langage écrit chez les élèves doués .....	4
3. Les particularités des élèves doués ayant un TSAp en langage écrit.....	4
3.1. Comparés aux jeunes doués sans TSAp en langage écrit.....	5
3.2. Comparés aux jeunes avec un TSAp en langage écrit et une intelligence moyenne.....	6
4. Les facteurs de risque et de protection liés à la dyslexie et à la double exceptionnalité .....	6
5. Les besoins éducatifs des élèves doués ayant un TSAp en langage écrit .....	10
5.1. Sur le plan des apprentissages .....	10
5.2. Sur le plan socioaffectif.....	11
Conclusion .....	12
Références .....	13

## Introduction

Le trouble spécifique des apprentissages (TSAp) fait partie des troubles neurodéveloppementaux et s'observe initialement pendant les années scolaires (APA, 2015). Foley-Nicpon et Assouline (2020) estiment que 3 à 9 % des enfants ayant un TSAp seraient aussi doués.

### Intentions de lecture

- Reconnaître les critères diagnostiques du TSAp ainsi que les principales caractéristiques des troubles spécifiques en langage écrit.
- Reconnaître les principales caractéristiques des élèves doués ayant un TSAp en langage écrit.
- Connaître les facteurs de risque et de protection associés au TSAp en langage écrit et à la double exceptionnalité.
- Cibler les principaux besoins des élèves doués ayant un TSAp.

## 1. Les troubles spécifiques des apprentissages

L'appellation du TSAp est apparue récemment dans la version du *DSM-5 — Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (American Psychiatric Association [APA], 2015). Il se définit par des difficultés persistantes et handicapantes dans l'acquisition et le développement des compétences scolaires fondamentales liées à la lecture, à l'écriture ou aux mathématiques. La prévalence des TSAp se situe entre 5 et 15 % chez les enfants et les adolescents (APA, 2015). Parmi ces troubles figure la dyslexie-dysorthographe (ou TSAp du langage écrit) dont il est surtout question dans ce document. Ce trouble se caractérise par un dysfonctionnement cognitif touchant l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale (Lefebvre et Stanké, 2016). La prévalence des TSAp en langage écrit est de 6 à 8 % (Launey, 2018).

### 1.1. Les critères diagnostiques des troubles spécifiques des apprentissages

Quatre critères sont nécessaires pour qu'un diagnostic soit posé (APA, 2015).

#### 1.1.1. Premier critère (A) : symptômes et durée

Selon le premier critère (A), l'individu doit présenter des difficultés à acquérir des compétences scolaires comme en témoigne la présence d'au moins un des six symptômes suivants ayant persisté pendant au moins **six mois** malgré la mise en place de mesures ciblant ces difficultés (APA, 2015, p. 76) :

- 1) « Lecture des mots inexacte ou lente et réalisée péniblement (p. ex. : lit des mots isolés à voix haute de manière incorrecte ou lentement et avec hésitation, devine souvent des mots, a des difficultés de prononciation);
- 2) Difficultés à comprendre le sens de ce qui est lu (p. ex. : peut lire un texte correctement, mais ne pas comprendre l'ordre, les relations, les déductions ou les significations plus profondes de ce qui est lu);
- 3) Difficultés à épeler (p. ex. : peut ajouter, oublier ou substituer des voyelles ou des consonnes);
- 4) Difficultés d'expression écrite (p. ex. : commet de multiples erreurs grammaticales ou de ponctuation, construit mal les paragraphes; l'expression écrite des idées manque de clarté);

- 5) Difficultés à maîtriser le sens des nombres, les données chiffrées ou le calcul (p. ex. : a une compréhension médiocre des nombres, de leur ordre de grandeur et de leurs relations; compte sur ses doigts pour additionner des nombres à un seul chiffre au lieu de se souvenir des tables d'addition comme le font ses camarades; se perd au milieu des calculs arithmétiques et peut être amené à changer de méthode);
- 6) Difficultés avec le raisonnement mathématique (p. ex. : a de grandes difficultés à appliquer des concepts, des données ou des méthodes mathématiques pour résoudre les problèmes). »

Les **symptômes 1 et 2** correspondent à la dyslexie alors que le **symptôme 3** renvoie à la dysorthographe. Les **symptômes 5 et 6** renvoient à la dyscalculie.

### **1.1.2. Deuxième critère (B) : performance sous la moyenne**

Selon le critère B (APA, 2015), les « compétences scolaires perturbées sont nettement en dessous de la moyenne pour son âge, ou bien un niveau acceptable de performance n'est obtenu qu'au prix d'efforts extraordinaires » (p. 35). Le critère habituellement utilisé pour situer des performances nettement en dessous de la moyenne correspond à un écart-type standardisé (p. ex. : score *T*) de 1,5 sous la moyenne de l'âge chronologique des élèves, ce qui constitue une performance parmi les 7 % des enfants les plus faibles (Lefebvre et Stanké, 2016).

### **1.1.3. Troisième critère (C) : début des manifestations**

Selon le critère C, les difficultés d'apprentissage doivent débiter au cours de la scolarité, mais peuvent ne pas se manifester entièrement tant que les demandes concernant les compétences scolaires altérées ne dépassent pas les capacités limitées du sujet. Par exemple, dans le cas des élèves doués, les difficultés pourraient seulement apparaître « lorsque les exigences de l'apprentissage ou des procédures d'évaluation (p. ex. : des examens dans un temps limité) créent des obstacles qui ne peuvent être surmontés par leur intelligence naturelle ou par leurs stratégies de compensation » (APA, 2015, p. 35).

### **1.1.4. Quatrième critère (D) : mieux expliqué par**

Selon le critère D, les difficultés d'apprentissage ne doivent pas être « mieux expliquées par un handicap intellectuel, des troubles non corrigés de l'activité visuelle ou auditive, d'autres troubles neurologiques ou mentaux, une adversité psychosociale, un manque de maîtrise de la langue de l'enseignement scolaire ou un enseignement pédagogique inadéquat » (APA, 2015).

## **1.2. Les TSAp en langage écrit (dyslexies-dysorthographies)**

Les dyslexies-dysorthographies développementales, c'est-à-dire présentes dès le début de l'apprentissage de la lecture/écriture, se distinguent de celles acquises à la suite d'un traumatisme (Lefebvre et Stanké, 2016). Il existe trois principaux types de dyslexies-dysorthographies développementales (Lefebvre et Stanké, 2016) : phonologique, mnésique et par trouble de l'empan visuospatial. Un même individu peut présenter plus d'un type de dyslexie-dysorthographie.

### Conditions pour l'identification des dyslexies-dysorthographies développementales

Trois conditions doivent être remplies pour l'identification d'une dyslexie-dysorthographie développementale (Lefebvre et Stanké, 2016, p. 64-65) :

- 1) « L'élève doit présenter des difficultés [en lecture/écriture] par rapport aux attentes normales pour son âge, son degré scolaire et son contexte linguistique;
- 2) Les difficultés observées doivent toucher plus particulièrement l'identification de mots et l'orthographe;
- 3) Ces difficultés observées ne doivent pas être totalement explicables par un autre trouble connu chez l'élève ou par son environnement éducatif ».

#### 1.2.1. La dyslexie-dysorthographie phonologique

La dyslexie-dysorthographie phonologique est causée par des déficits de la conscience phonologique, soit la détection et la manipulation des sons dans le langage parlé (p. ex. : difficultés à segmenter correctement la suite des lettres pour retrouver les syllabes à l'oral comme « el ève »). Ce type représente environ 67 % des élèves atteints de dyslexie-dysorthographie. Ces élèves commettent davantage d'erreurs phonologiques, soit des erreurs qui vont changer la prononciation des mots. Quatre types d'erreurs sont principalement relevées (Stanké et Lefebvre, 2016) :

- 1) Substitutions de phonèmes, de graphèmes, de syllabes ou de mots (p. ex. : chien pourrait être lu sien);
- 2) Ajouts de phonèmes, de graphèmes, de syllabes ou de mots (p. ex. : pantalalon pour pantalon);
- 3) Séquences erronées de lettres ou de phonèmes (p. ex. : palce pour place);
- 4) Omissions de phonèmes, de graphèmes, de syllabes ou de mots (p. ex. : pante pour plante).

#### 1.2.2. La dyslexie-dysorthographie mnésique

La dyslexie-dysorthographie mnésique est liée à des déficits sur le plan de la mémoire lexicale orthographique, soit de l'encodage, du maintien ou de la consolidation des représentations orthographiques des mots. La mémoire lexicale orthographique permet de « mémoriser l'information relative à l'orthographe des mots pour les lire rapidement et les orthographier selon une norme » (Stanké, 2016). Elle permet notamment la lecture globale du mot à partir de sa forme visuelle ou l'écriture correcte des mots en se basant sur les régularités lexicales ou sur les correspondances graphèmes/phonèmes mémorisées.

#### 1.2.3. La dyslexie-dysorthographie par trouble de l'empan visuospatial

L'empan visuospatial renvoie à la capacité de traiter simultanément plusieurs éléments visuels distincts. Une réduction de l'empan visuospatial peut empêcher l'identification simultanée de l'ensemble des lettres qui composent la séquence de mots. Les élèves atteints de dyslexie-dysorthographie avec troubles de l'empan visuospatial « commettent plus fréquemment des erreurs de segmentation graphémique conduisant à lire *oin* comme *oi* et *in* ou *o* et *in* par exemple » (Valdois, 2016). Ils jouent plus souvent à la devinette pour lire les mots irréguliers (p. ex. : monsieur). Plus les syllabes sont longues, plus elles présentent des difficultés.

## 2. Le dépistage ou le diagnostic du TSAp en langage écrit chez les élèves doués

En ce qui concerne la dyslexie ou les autres troubles d'apprentissage, il est surtout question de problèmes de diagnostics manqués. En effet, la dyslexie de plusieurs élèves doués, en particulier au début de leur scolarité, pourrait être masquée par leurs habiletés supérieures qui pourraient compenser certains mécanismes liés à la lecture (Crogman *et al.*, 2018; van Viersen *et al.*, 2016; van Viersen *et al.*, 2019). Les **critères diagnostics du TSAp B** (performance sous la moyenne) et **C** (début des manifestations) apparaissent ainsi particulièrement difficiles à remplir, car ils impliquent un retard ou des performances sous la moyenne des élèves de leur âge, alors que, dans le cas des élèves doués, leurs performances peuvent se situer dans la moyenne, bien qu'en dessous de leur potentiel (Assouline *et al.*, 2011; Lovett, 2011). C'est pour cette raison que plusieurs spécialistes recommandent d'utiliser des normes intra-individuelles (écart par rapport aux performances attendues selon le QI de l'élève) plutôt qu'interindividuelles (écart par rapport à la moyenne des élèves de son âge) pour juger des difficultés de ces élèves (Gilman *et al.*, 2013; Maddocks, 2018; Webb *et al.*, 2016).

De la même façon, la dyslexie peut masquer la douance, surtout dans la mesure où la majorité des apprentissages dans les autres domaines s'appuient sur la lecture (Webb *et al.*, 2016).

## 3. Les particularités des élèves doués ayant un TSAp en langage écrit

En s'appuyant sur une recension des écrits de plusieurs auteurs du domaine<sup>1</sup>, un constat possible est que les enfants doués ayant **un TSAp en langage écrit** peuvent présenter certaines des caractéristiques suivantes :

- Raisonnement élevé;
- Grande curiosité;
- Forte imagination et production d'idées originales;
- Vocabulaire très développé par rapport aux autres enfants de leur âge;
- Rendement scolaire dans la moyenne en français dans les premières années scolaires, mais détérioration en quatrième année ou plus tard dans la scolarité;
- Meilleure expression à l'oral qu'à l'écrit;
- Compréhension en lecture supérieure malgré des difficultés de décodage;
- Difficultés liées au langage écrit :
  - Difficulté à retenir la correspondance graphème/phonème, l'orthographe ou les faits mathématiques dans la mémoire à long terme (p. ex. : épellation de mêmes mots de façon différente);
  - Substitutions de phonèmes, de graphèmes, de syllabes ou de mots (p. ex. : f/v, d/t, et/est);
  - Ajouts de phonèmes, de graphèmes, de syllabes ou de mots (p. ex. : pantalon pour pantalon);
  - Séquences erronées de lettres ou de phonèmes (p. ex. : palce pour place);
  - Omissions de phonèmes, de graphèmes, de syllabes ou de mots (p. ex. : pante pour plante);
  - Omissions de mots lors de la lecture ou substitution de mots appropriés au contexte;

---

<sup>1</sup> Sources : Assouline *et al.*, 2008; Baum *et al.*, 2017; Daniels et Freeman, 2018; Gilman *et al.*, 2013; Kalbfleisch, 2014; Otttone-Cross *et al.*, 2017; Silverman *et al.*, 2016; Vespi et Yewchuk, 1992; Webb *et al.*, 2016.

- Écriture au son;
- Lecture très lente ou saccadée;
- Syntaxe des phrases déficiente;
- Anxiété par rapport à la lecture à voix haute (p. ex. : refus de lire);
- Mauvaise prononciation de certains mots ou sons;
- Faiblesses sur le plan de l'orientation spatiale (p. ex. : inversions de lettres ou de mots, confusion dans les patrons visuels, une tendance à se perdre);
- Déficits sur le plan du traitement de l'information sensorielle, visuelle ou auditive (p. ex. : difficulté à copier des informations du tableau, à aligner des chiffres et à se rappeler des consignes, perdre sa place en lisant ou sauter une ligne) ou traitement plus lent (p. ex. : lenteur dans l'exécution des tâches même si compréhension);
- Difficultés sur le plan de l'expression écrite (planifier ou organiser les idées dans le texte);
- Pauvre calligraphie (p. ex. : lettres mal formées, écriture trop petite ou trop grosse, manque de constance dans la grosseur ou dans la forme des lettres);
- Difficultés en calcul alors que la capacité de raisonnement mathématique semble intacte;
- Faibles habiletés organisationnelles;
- Temps supplémentaire pris pour réaliser les activités en classe ou les devoirs;
- Difficultés à prendre des notes en écoutant;
- Difficultés à suivre les consignes orales ou écrites;
- Difficultés à terminer les travaux écrits;
- Faibles habiletés d'autorégulation;
- Plus grande fatigue ressentie pour répondre aux exigences quotidiennes comparativement aux autres enfants, en particulier lors de la lecture et de l'écriture (surcharge cognitive);
- Soutien plus grand demandé par les parents pour l'encadrement scolaire;
- Sentiment d'isolement (effacés en classe, moins de participation active).

Les jeunes doués ayant un TSAp en langage écrit ne présentent pas nécessairement une force sur le plan des habiletés visuospatiales (Crogman *et al.*, 2018).

### **3.1. Comparés aux jeunes doués sans TSAp en langage écrit**

Comparativement aux jeunes doués sans difficulté, les jeunes doués ayant un TSAp en langage écrit présentent :

- Un plus faible traitement de l'information et une moins bonne mémoire de travail, mais des habiletés cognitives supérieures semblables (Ottone-Cross *et al.*, 2017);
- Des habiletés globales plus faibles en lecture, en mathématique, en écriture et en langage oral (Ottone-Cross *et al.*, 2017);
- Des profils cognitifs et des compétences scolaires plus hétérogènes (Maddocks, 2020);
- Une plus faible estime de soi et un plus faible sentiment d'être adéquats (Kauder, 2009);

- Une moins bonne perception de leur relation avec leur mère et un plus faible concept de soi (Barber et Mueller, 2011);
- Plus de symptômes dépressifs et de comportements suicidaires (Vaivre-Douret, 2019);
- Des opinions plus négatives à l'égard de l'école (Beckmann et Minnaert (2018).

### 3.2. Comparés aux jeunes avec un TSAp en langage écrit et une intelligence moyenne

Comparativement aux autres jeunes ayant un TSAp en langage écrit et un QI dans la moyenne, les jeunes doués ayant un TSAp en langage écrit :

- Sont identifiés plus tard, en particulier les filles (Ferri *et al.*, 1997);
- Présentent de meilleures performances en lecture, en orthographe et en habiletés langagières (Berninger et Abbott, 2013; Ottone-Cross *et al.*, 2019), mais pas de différences sur la mémoire de travail verbale (Berninger et Abbott, 2013);
- Manifestent des déficits moins sévères quant à la conscience phonologique (van Viersen *et al.*, 2015);
- Démontrent un plus grand sens de l'humour, un plus grand esprit de synthèse, une meilleure expression des émotions et des habiletés créatives plus élevées (LaFrance, 1997);
- Reçoivent moins d'aide par rapport à leurs difficultés (Crim *et al.*, 2008);
- Adoptent plus de stratégies de résolution de problème (Coleman, 1992);
- Apparaissent plus motivés, résilients, autonomes et persévérants (Beckmann et Minnaert (2018).

Le **tableau 1** synthétise les principales différences détectées entre les élèves doués sans TSAp en langage écrit, les élèves doués avec un TSAp en langage écrit et les élèves avec un TSAp seulement.

## 4. Les facteurs de risque et de protection liés à la dyslexie et à la double exceptionnalité

Les caractéristiques propres à la douance et au TSAp présentées précédemment ne peuvent être interprétées à elles seules comme explicatives du fonctionnement adaptatif du jeune doué avec un TSAp. Sa trajectoire de développement dépend d'une multiplicité de causes et d'influences qui l'affectent tout au long de sa vie. Ces facteurs sont en interaction constante et leurs influences réciproques peuvent s'avérer positives et servir de facteurs de protection devant l'adversité, ou encore agir comme facteurs de risque, de façon à mettre en péril son développement. Plus les facteurs de risque sont nombreux, plus le risque de problèmes d'adaptation augmente. Certes, le poids de ces facteurs diffère selon leur nature, la durée de leur action, l'âge des individus, leur sexe et leur situation particulière, et, surtout, ils peuvent être atténués par la présence de facteurs de protection qui font contrepoids.

Différents types de facteurs de risque sont à distinguer. Les facteurs de vulnérabilité, ou **facteurs prédisposants**, se réfèrent aux facteurs « d'ordre personnel qui apparaissent tôt dans le développement du problème ». Par exemple, avoir un très faible poids à la naissance est un facteur prédisposant à développer un TSAp. Les **facteurs précipitants** accélèrent le développement d'un problème d'adaptation qui était déjà

**Tableau 1**

**Comparaison des caractéristiques des élèves doués sans TSAP, des élèves doués avec un TSAP et des élèves tout-venant sans TDAH**

Caractéristiques	Élèves		
	Doués sans TSAP	Doués avec TSAP	TSAP seul
Profil cognitif hétérogène		↑	
Raisonnement élevé	↑	↑	↓
Grande curiosité	↑	↑	
Forte imagination et production d'idées originales	↑	↑	↓
Mémoire de travail	↑	↓	↓
Vitesse de traitement de l'information	↑	↓	↓
Rendement scolaire	↑	↓	↓
Vocabulaire développé	↑	↑	↓
Compréhension en lecture	↑	↑	↓
Difficulté de décodage	↓	↑	↑
Difficulté de conscience phonologique	↓	↑	↑
Difficultés comportementales	↓	↑	↑
Difficultés sociales	↓	↑	↑
Difficultés émotionnelles	↓	↑	↑
Estime de soi	↑	↓	↓
Attitudes négatives envers l'école	↓	↑	↑

*Note.* Le sens des flèches indique l'association positive (↑) ou négative (↓) entre le type d'élève et la caractéristique. La taille et la grosseur des flèches indiquent la force de l'association. Lorsqu'aucune association particulière n'est démontrée, la case est vide.

en émergence (p. ex. : enseignement inadéquat du langage écrit). D'autres facteurs contribuent à la persistance d'un problème d'adaptation déjà présent chez un individu (**facteurs de maintien**, p. ex. : absence de diagnostic) ou à son aggravation (p. ex. : présence d'un TDAH).

Le **tableau 2** présente les principaux facteurs de risque et de protection liés aux élèves doublement exceptionnels ayant un TSAP en langage écrit. Il regroupe à la fois les facteurs prédisposants, les facteurs précipitants, les facteurs de maintien et les facteurs d'aggravation. (Ces facteurs sont également présentés dans une carte conceptuelle pour faciliter leur repérage lors de l'évaluation, voir *INF-7 Facteurs de risque (-) et de protection (+) liés à la trajectoire des élèves doués ayant un trouble d'apprentissage lié au langage écrit.*)

**Tableau 2**

**Facteurs de risque et de protection liés au TSAp en langage écrit**

Facteurs de risque	Facteurs de protection
<b>Facteurs individuels</b>	
<b>Facteurs biologiques</b>	
(Sources : APA, 2015; Launey, 2018)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Héritéité : 50 % de risque d'avoir le TSAp si un des parents est atteint, 75 % si les deux parents sont atteints et 20 à 30 % si la fratrie est atteinte.</li> <li>• Être un garçon (ratio de 2 à 3 garçons pour une fille).</li> <li>• Prématuration.</li> <li>• Très faible poids à la naissance.</li> <li>• Exposition fœtale à la nicotine.</li> </ul>	
<b>Facteurs psychologiques</b>	
(Sources : Alamer, 2017; APA, 2015; Assouline <i>et al.</i> , 2008; Baum <i>et al.</i> , 2017; Dole, 2001 ; Gardynik et McDonald, 2005; Ginsburgh, 2007; Hannah et Shore, 2008; Hua, 2002; Foley-Nicpon et Candler, 2018; Launey, 2018; Misset, 2018b; Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018; Reis <i>et al.</i> , 1997; Trails, 2011; van Viersen <i>et al.</i> , 2019; van Viersen <i>et al.</i> , 2015 ; Webb <i>et al.</i> , 2016)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déficits sur le plan du langage réceptif.</li> <li>• Retard de développement du langage.</li> <li>• Déficits sur le plan de la conscience phonologique (détection et manipulation des sons dans le langage parlé), des processus orthographiques et de la mémoire de travail (en particulier la mémoire auditive ou verbale — entreposage temporaire des représentations phonologiques).</li> <li>• Déficit de l'empan visuospatial, soit du traitement simultané d'éléments visuels distincts.</li> <li>• Spoonérismes ou contrepèterie (erreur de discours non intentionnelle où les consonnes, voyelles ou morphèmes correspondants sont échangés entre deux mots dans une phrase).</li> <li>• Faible estime de soi.</li> <li>• Présence d'un autre trouble (TSA, TDAH, apraxie, dyspraxie, anxiété, dépression).</li> <li>• Déficits des apprentissages socioémotionnels.</li> <li>• Gravité ou sévérité de la dyslexie.</li> <li>• Dyssynchronie interne (décalage entre les sphères de développement : cognitif versus social; cognitif versus moteur).</li> <li>• Stress chronique.</li> <li>• Hypersensibilité.</li> <li>• Labilité émotionnelle.</li> <li>• Autocritiques fréquentes.</li> <li>• Sentiment de rejet ou d'être différent.</li> <li>• Découragement et frustrations.</li> <li>• Gestions déficitaires des ressources ou du temps.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vocabulaire très développé.</li> <li>• Compréhension du langage.</li> <li>• Dénomination alphanumérique rapide et automatisée (nommer rapidement des symboles écrits familiers, tels que des lettres et des chiffres — accès rapide aux représentations orthographiques ou phonologiques emmagasinées dans la mémoire à long terme).</li> <li>• Compétences élevées en orthographe grammaticale.</li> <li>• Forte mémoire visuelle.</li> <li>• Estime de soi élevée dans d'autres domaines que le scolaire.</li> <li>• Motivation liée à un choix de carrière.</li> <li>• Attachement sécuritaire aux parents.</li> <li>• Bon concept de soi et estime de soi positive.</li> <li>• Vitesse de traitement de l'information et bonne mémoire de travail (meilleur rendement scolaire et plus participation dans des programmes de douance).</li> <li>• Fort intérêt pour un ou des sujets.</li> <li>• Curiosité intense.</li> <li>• Grande résilience.</li> <li>• Personnalité agréable.</li> <li>• Bonnes habiletés de communication.</li> <li>• Attentes réalistes par rapport à ses performances.</li> <li>• Fort sentiment d'auto-efficacité.</li> <li>• Actualisation de soi dans un domaine.</li> <li>• Compréhension et acceptation personnelle.</li> <li>• Autodétermination.</li> <li>• Autoreprésentation (« self-advocacy »).</li> <li>• Persévérance.</li> </ul>

Facteurs de risque	Facteurs de protection
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilisation de stratégies métacognitives pour vérifier la compréhension.</li> </ul>
<b>Facteurs liés à la famille</b>	
(Sources : Alamer, 2017; Gardynik et McDonald, 2005; Ginsburgh, 2007; Misset, 2018a; Neumeister <i>et al.</i> , 2013; Reis <i>et al.</i> , 1997; Reis et Ruban, 2005.)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Langue maternelle différente de la langue utilisée à l'école.</li> <li>Surinvestissement dans les tâches scolaires ou intrusion trop grande dans la vie de l'enfant.</li> <li>Attentes très élevées et irréalistes des parents par rapport au rendement scolaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Relations positives avec les parents et la fratrie.</li> <li>Niveau d'éducation élevé ou douance.</li> <li>Niveau socio-économique élevé.</li> <li>Propositions d'activités éducatives, sportives ou culturelles.</li> <li>Valorisation de l'éducation et suivi des progrès de l'enfant.</li> <li>Supervision du travail scolaire.</li> <li>Collaboration avec l'école, suivi avec l'enseignant et participation à la vie de l'école.</li> <li>Soutien à l'autodétermination.</li> </ul>
<b>Facteurs liés aux pairs</b>	
(Sources : Gardynik et McDonald, 2005; Foley-Nicpon et Candler, 2018.)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Intimidation (victime).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bonne intégration sociale.</li> <li>Présence d'au moins une amitié réciproque et intime.</li> <li>Statut social élevé (populaire ou accepté).</li> <li>Relations positives avec les autres élèves de la classe.</li> <li>Avoir un modèle positif de réussite d'un individu doublement exceptionnel.</li> </ul>
<b>Facteurs scolaires et communautaires</b>	
(Sources : Assouline <i>et al.</i> , 2010, 2011; Baudry <i>et al.</i> , soumis; Baum <i>et al.</i> , 2017; Crim <i>et al.</i> , 2008; Dole, 2001; Foley-Nipcon <i>et al.</i> , 2011; Foley-Nicpon et Candler, 2018; Foley-Nicpon et Kim, 2018; Mann, 2006; Misset, 2018b; Olenchak, 2009; Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018; Reis <i>et al.</i> , 1995; Reis <i>et al.</i> , 1997; Reis et Ruban, 2005; Trails, 2011; Webb <i>et al.</i> , 2016; VanTassel-Baska <i>et al.</i> 2009.)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Faible rendement scolaire.</li> <li>Identification tardive de la douance ou du TSAP.</li> <li>Faible collaboration avec les parents.</li> <li>Relation négative avec l'enseignant.</li> <li>Non-flexibilité de l'enseignement dans la classe.</li> <li>Non-reconnaissance de la douance par les acteurs scolaires.</li> <li>Plan d'intervention axé seulement sur les difficultés de l'élève.</li> <li>Aide insuffisante par rapport aux difficultés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensibilité de l'enseignant aux besoins de l'élève</li> <li>Relation positive avec l'enseignant ou avec d'autres adultes à l'école</li> <li>Regards positifs de l'enseignant envers l'élève.</li> <li>Diagnostic et traitement précoces de la dyslexie.</li> <li>Enseignement efficace de la lecture/écriture.</li> <li>Ajustements pédagogiques pour compenser les déficits liés à la dyslexie/dysorthographe.</li> <li>Interventions individualisées intensives.</li> <li>Tutorat.</li> <li>Identification précoce de la douance.</li> <li>Tolérance pour les comportements dyssynchroniques.</li> <li>Ajustements pédagogiques pour répondre aux capacités de l'élève.</li> <li>Plan d'intervention axé sur les forces et sur les intérêts de l'élève.</li> <li>Participation à un programme de douance.</li> <li>Soutien de la part des enseignants, des mentors ou des amis.</li> </ul>

Facteurs de risque	Facteurs de protection
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à des activités parascolaires, à du bénévolat ou occupation d'un emploi.</li> <li>• Formation des enseignants et des autres acteurs scolaires sur la douance et sur les élèves doublement exceptionnels.</li> <li>• Entraînement de stratégies d'apprentissage ou de méthodes de travail.</li> <li>• Activités de connaissance de soi.</li> </ul>

De façon générale, Baum et ses collègues (2014) ont dégagé des facteurs qui permettent de soutenir l'ensemble des élèves doublement exceptionnels :

- 1) **Un environnement sécuritaire sur le plan psychologique** : les élèves soulignent l'importance d'être dans un environnement où ils se sentent acceptés tels qu'ils sont, sans dénigrement ou isolement de la part des pairs.
- 2) **La tolérance à la dyssynchronie présente chez les élèves** : la patience et la tolérance dont font preuve les adultes (enseignants, parents et autres membres du personnel scolaire) envers les écarts entre les sphères de développement apparaissent également comme un facteur soutenant l'adaptation des jeunes.
- 3) **La considération du facteur temps** : peu importe la problématique et les sphères de développement touchées, les attentes de changement ou d'amélioration doivent être réalistes dans le temps. Il s'agit alors de bien effectuer la distinction entre un suivi juste et la pression induite, malgré les capacités de l'élève.
- 4) **Les relations positives avec le personnel scolaire, les pairs et la famille** : ces relations positives semblent cruciales pour favoriser l'engagement des élèves.
- 5) **Un environnement centré sur les forces et les talents des élèves et sur la reconnaissance de l'individualité de chacun** : la reconnaissance des forces et des talents des élèves, les encouragements donnés et les opportunités de développement offertes ont facilité l'émergence des traits positifs associés à la douance, diminué les problèmes de comportement et favorisé l'émergence du potentiel.

## 5. Les besoins éducatifs des élèves doués ayant un TSAp en langage écrit

Les élèves doublement exceptionnels partagent plusieurs besoins communs et certains sont spécifiques aux élèves ayant un TSAp en langage écrit. Ces besoins peuvent varier cependant selon le profil particulier des élèves. Dans une perspective d'interventions universelles, les besoins que ces élèves partagent avec l'ensemble des élèves sont précédés d'un cercle plein et ceux plus spécifiques aux élèves doués ayant un TSAp en langage écrit sont précédés d'un cercle vide.

### 5.1. Sur le plan des apprentissages

Voici une synthèse des autres besoins identifiés sur le plan des apprentissages (Reis et Ruban, 2005 ; Trails, 2011 ; Weinfeld *et al.*, 2013 ; Willard-Holt *et al.*, 2013) :

- Progresser selon leur rythme d'apprentissage :
  - Aller plus rapidement dans les domaines de force et plus lentement dans les domaines de difficultés;

- Avoir accès à des mesures d'accélération par matière, si un rendement est très au-dessus de la moyenne dans une matière en particulier (p. ex. : mathématique ou sciences);
- Développer leurs domaines de forces; avoir accès aux activités ou aux programmes d'enrichissement offerts aux élèves doués;
- Développer et élargir leurs champs d'intérêt;
- Établir des objectifs d'apprentissage réalistes en tenant compte de leur profil particulier d'habiletés, de leurs talents ou de leurs capacités;
- Accorder de la valeur aux apprentissages scolaires ou aux tâches à réaliser;
- Développer des stratégies métacognitives favorisant les apprentissages en lecture ou en écriture :
  - Améliorer la conscience phonologique;
  - Améliorer l'empan visuospatial, soit le traitement simultané d'éléments visuels distincts;
  - Améliorer la mémoire lexicale orthographique;
  - Développer des stratégies pour améliorer ou compenser les fonctions exécutives déficitaires (autorégulation, inhibition, flexibilité, mémoire de travail, planification, organisation ou gestion du temps);
- Développer des stratégies d'études et des méthodes de travail :
  - Utiliser des moyens pour compenser certaines difficultés ou certains déficits liés au TSAp;
  - Remédier à certaines difficultés liées à la motricité fine ou globale, en particulier à celles liées à la calligraphie;
- Choisir leur environnement d'apprentissage, en particulier pour la réalisation des tâches dans lesquelles ils éprouvent des difficultés;
- Développer leur créativité ou être en mesure de l'exploiter dans les activités d'apprentissage.

## 5.2. Sur le plan socioaffectif

En lien avec les difficultés relevées liées à un TSAp en lecture/écriture et aux particularités liées à la douance, les besoins suivants sont identifiés (Reis et Ruban, 2005; Trails, 2011; Weinfeld *et al.*, 2013; Willard-Holt *et al.*, 2013) :

- Améliorer leur sentiment de bien-être à l'école et à la maison;
- Reconnaître leurs forces et leurs difficultés;
  - Comprendre la nature de leurs difficultés et ce qui peut être effectué pour réduire l'impact fonctionnel de ces difficultés;
- Accepter leur profil particulier;
- Améliorer leur estime de soi;
- Développer des attitudes positives envers les apprentissages, l'école ou les enseignants;
- Développer leurs croyances en leur capacité de réussir malgré leurs difficultés;
- Modifier leurs croyances irréalistes concernant les tâches à réaliser, les objectifs à atteindre, les attributions causales de la réussite ou de l'échec ou le soutien de l'environnement;

- Avoir des aspirations personnelles qui correspondent à leur profil particulier;
- Développer leur autodétermination;
- Développer leur sentiment d'autoefficacité;
- Augmenter les comportements orientés vers un but de maîtrise (c'est-à-dire orienté vers le développement de compétence et non seulement vers l'atteinte de résultats scolaires précis [but de performance]);
- Développer leurs habiletés à s'autoreprésenter (« self-advocacy »);
  - Améliorer l'autorégulation émotionnelle, en particulier la gestion de la frustration, de l'anxiété et de la dépression (identification, modulation et expression des émotions);
  - Améliorer certaines habiletés sociales (voir l'**encadré 1** pour les principaux défis sociaux associés).

### Encadré 1

#### Principaux défis sociaux liés aux TSAp en langage écrit et à la douance

Complimenter.

Accepter des compliments.

Accepter une critique.

Élargir son réseau social.

Demander de l'aide.

S'affirmer.

Donner son approbation.

Exprimer un désaccord.

Offrir son aide et son soutien.

Travailler en équipe.

Sources : Reis et Ruban, 2005; Volz *et al.*, 2009.

### Conclusion

Dans une certaine proportion, certains élèves doués peuvent présenter un TSAp qui entraînera des défis supplémentaires au regard de l'acquisition et de la maîtrise des habiletés liées au langage écrit (lecture, écriture) et des mathématiques. Des repères sont proposés pour mieux les identifier, ainsi que pour jeter un regard particulier sur leurs défis et sur leurs besoins. Une intervention précoce se révèle essentielle pour prévenir l'apparition de problèmes d'adaptation plus graves et soutenir le développement du potentiel de l'élève. Cette intervention pourra s'appuyer sur l'identification des facteurs de risque et de protection présents dans la situation de l'élève. Toutefois, bien qu'une abondance de recherches existe sur les interventions efficaces pour développer le potentiel des élèves doués ou sur les interventions en lien avec le TSAp, rares sont celles qui ont porté sur les interventions auprès des élèves doublement exceptionnels (Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018). **Ces recherches montrent que les interventions qui nourrissent en premier la douance des élèves et qui tiennent compte de leurs intérêts tout en abordant en second lieu leurs difficultés augmentent l'engagement des élèves à la tâche et réduisent leurs problèmes d'adaptation** (Baum et Schader, 2018 ; Foley-Nipcon et Candler, 2018). Mettre l'accent sur leurs difficultés peut diminuer leur sentiment d'auto-efficacité et intensifier leurs perceptions négatives de leur valeur personnelle (Dare et Nowicki, 2015). Une approche centrée sur les forces des élèves plutôt que sur leurs difficultés seulement est recommandée, car trop souvent, les interventions sont uniquement axées sur les difficultés des élèves (Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018).

## Références

- Alamer, H. A. (2017). *Exploring the experiences and insights of a twice-exceptional student finishing a college teacher preparation program: A case study* [Ph.D., University of Northern Colorado]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Greeley, CO.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (M. A. Crocq et J. D. Guelfi, trad. ; 5<sup>e</sup> éd.). Elsevier Masson.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., Fosenburg, S., avec la collaboration de Sussman, Z., Whiteman, C. et Kopelman, C. (2008). *The paradox of twice exceptionality: Packet of information for professionals – 2<sup>nd</sup> ed.* (PIP-2). Belin-Blank Center. <https://belinblank.education.uiowa.edu/research/docs/pip2.pdf>
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M. et Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Assouline, S. G., Foley-Nicpon, M. et Whiteman, C. (2011). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability: A reply to Lovett's response. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 102-115. <https://doi.org/10.1177/0016986209355974>
- Barber, C. et Mueller, C. T. (2011). Social and self-perceptions of adolescents identified as gifted, learning disabled, and twice-exceptional. *Roeper Review*, 33(2), 109-120. <https://10.1080/02783193.2011.554158>
- Baudry, C., Massé, L., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., Primeau, V., Martineau-Crête, I., Couture, C., Bégin, J.— Y. et Nadeau, M.-F. (soumis). Regards croisés sur les pratiques de différenciation pédagogique favorisant l'inclusion scolaire des élèves doués au primaire. *McGill Journal of Education*.
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Hébert, T. P. (2014). Through a different lens: Reflecting on a strengths-based, talent-focused approach for twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311-327. <https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Owen, S. V. (2017). *To be gifted and learning disabled* (3<sup>e</sup> éd.). Prufrock Press Inc.
- Beckmann, E. et Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 504-504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Berninger, V. W. et Abbott, R. D. (2013). Differences between children with dyslexia who are and are not gifted in verbal reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223-233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Coleman, M. R. (1992). A comparison of how gifted/LD and average/LD boys cope with school frustration. *Journal for the Education of the Gifted*, 15(3), 239-265. <https://doi.org/10.1177/016235329201500304>
- Crim, C., Hawkins, J., Ruban, L. et Johnson, S. (2008). Curricular modifications for elementary students with learning disabilities in high-, average-, and low-IQ groups. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/02568540809594624>
- Crogman, M. T., Gilger, J. W. et Hoeft, F. (2018). Visuo-spatial skills in atypical readers: Myths, reasearch, and potential. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 229-265). Oxford University Press.
- Daniels, S. et Freeman, M. (2018). Gifted dyslexics: MIND-strenghts, visual thinking, and creativity. Dans S. B. Kauffman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 266-277). Oxford University Press.
- Dare, L. et Nowicki, E. A. (2015). Twice-exceptionality: Parents' perspectives on 2e identification. *Roeper Review*, 37(4), 208-218. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077911>
- Dole, S. (2001). Reconciling contradictions: Identity formation in individuals with giftedness and learning disabilities. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(2), 103-137. <https://doi.org/10.1177/016235320102500202>
- Ferri, B. A., Gregg, N. et Heggoy, S. J. (1997). Profiles of college students demonstrating learning disabilities with and without giftedness. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 552-559. <https://doi.org/10.1177/002221949703000511>

- Foley-Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. et Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley-Nicpon, M. et Assouline, S. G. (2020, 10/01/). High ability students with coexisting disabilities: Implications for school psychological practice. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1615-1626. <https://doi.org/10.1002/pits.22342>
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-035>
- Foley-Nicpon, M. et Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2<sup>e</sup> éd., p. 349-362). Springer.
- Gardynik, U. M. et McDonald, L. (2005). Implications of risk and resilience in the life of the individual who is gifted/learning disabled. *Roeper Review*, 27(4), 206-214. <https://doi.org/10.1080/02783190509554320>
- Gilman, B. J., Lovecky, D. V., Kearney, K., Peters, D. B., Wasserman, J. D., Silverman, L. K., Postma, M. G., Robinson, N. M., Amend, E. R., Ryder-Schoeck, M., Curry, P. H., Lyon, S. K., Rogers, K. B., Collins, L. E., Charlebois, G. M., Harsin, C. M. et Rimm, S. B. (2013). Critical issues in the identification of gifted students with co-existing disabilities: The twice-exceptional. *SAGE Open*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/2158244013505855>
- Ginsburgh, P. K. (2007). *An exploratory study of the academic journey of successful twice exceptional students at a selective institution of higher learning* [Ph.D., The College of William and Mary]. ProQuest Dissertations & Theses Global. Williamsburg, VA.
- Hannah, C. L. et Shore, B. M. (2008). Twice-exceptional students' use of metacognitive skills on a comprehension monitoring task. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986207311156>
- Hua, C. B. (2002). Career self-efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(4), 375-404. <https://doi.org/10.4219/jeg-2002-282>
- Kalbfleisch, M. L. (2014). Twice-exceptional learners. Dans J. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2<sup>e</sup> éd., p. 671-690). Prufrock Press Inc.
- Kauder, J. K. (2009). *The impact of twice-exceptionality on self-perceptions* (publication n° 3368915) [thèse de doctorat, University of Iowa]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- LaFrance, E. B. (1997). The gifted/dyslexic child: Characterizing and addressing strengths and weaknesses. *Annals of Dyslexia: An Interdisciplinary Journal of The International Dyslexia Association*, 47(1), 163-182. <https://doi.org/10.1007/s11881-997-0025-7>
- Launay, L. (2018). Du DSM-5 au diagnostic orthophonique : élaboration d'un arbre décisionnel. *Rééducation orthophonique*, (273), 71-92.
- Lefebvre, P. et Stanké, B. (2016). Les dyslexies-dysorthographies développementales. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 56-74). Presses de l'Université du Québec.
- Lovett, B. J. (2011). On the diagnosis of learning disabilities in gifted students: Reply to Assouline et al. (2010). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 149-151. <https://doi.org/10.1177/0016986210396435>
- Maddocks, D. L. S. (2018). The identification of students who are gifted and have a learning disability: A comparison of different diagnostic criteria. *Gifted Child Quarterly*, 62(2), 175-192. <https://doi.org/10.1177/0016986217752096>
- Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially twice exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3-18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- Mann, R. L. (2006). Effective teaching strategies for gifted/learning-disabled students with spatial strengths. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 112-121. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-681>

- Misset, T. C. (2018a). Parenting a twice-exceptional students. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2<sup>e</sup> éd., p. 457-466). Routledge.
- Misset, T. C. (2018b). Twice-exceptional students: Gifted students with disabilities impacting learning. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2<sup>e</sup> éd., p. 361-371). Routledge.
- Neumeister, K. S., Yssel, N. et Burney, V. H. (2013). The influence of primary caregivers in fostering success in twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 263-274. <https://doi.org/10.1177/0016986213500068>
- Olenchak, F. R. (2009). Effects of talents unlimited counseling on gifted/learning disabled students. *Gifted education international*, 26(2), 144-164.
- Ottone-Cross, K. L., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Gelbar, N., Bray, M. A., Luria, S. R., Choi, D., Kaufman, J. C., Courville, T. et Pan, X. (2017). Beyond the mask: Analysis of error patterns on the KTEA-3 for students with giftedness and learning disabilities. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35(1-2) 74-93. <https://doi.org/10.1177/0734282916669910>
- Ottone-Cross, K. L., Gelbar, N., Dulong-Langley, S., Root, M. M., Avitia, M. J., Bray, M. A., Courville, T. et Pan, X. (2019). Gifted and learning-disabled: A study of strengths and weaknesses in higher-order processing. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(S1), 173-181. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1509034>
- Pfeiffer, S. I. et Foley-Nipcon, M. (2018). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happens to be intellectually gifted. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 104-119). Oxford University Press.
- Reis, S. M., Neu, T. W. et McGuire, J. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved. *Exceptional Children*, 63(4), 463-479. <https://doi.org/10.1177/001440299706300403>
- Reis, S. M. et Ruban, L. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice: Gifted Education*, 44(2), 148-159. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402\\_9](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4402_9)
- Silverman, L., Gilman, B. et Maxwell, E. (2016). *Parent/teacher/counselor checklist for recognizing twice exceptional children*. Gifted Development Center. [http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Checklist%20for%20Twice%20Exceptional%20Child ren\\_0.pdf](http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Checklist%20for%20Twice%20Exceptional%20Children_0.pdf)
- Stanké, B (2016). La dyslexie-dysorthographe mnésique. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 133-172). Presses de l'Université du Québec.
- Stanké, B et Lefebvre, P. (2016). La dyslexie-dysorthographe phonologique. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 75-101). Presses de l'Université du Québec.
- Trails, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counselling gifted students*. Prufrock Press.
- Vaivre-Douret, L. (2019). Caractéristiques développementales de l'enfant à « hautes potentialités » et compréhension de trajectoires vers la dépression à l'âge scolaire en primaire et au collège. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 67(3), 140-151. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2019.01.005>
- Valdois, S. (2016). Les dyslexies-dysorthographies par trouble de l'empan visuospatial. Dans B. Stanké (dir.), *Les dyslexies-dysorthographies* (p. 102-132). Presses de l'Université du Québec.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A. X., Swanson, J. D., Quek, C. et Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional learners: The role of gifted program membership in enhancing self. *Journal of Advanced Academics*, 20(4), 702-739. <https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406>
- van Viersen, S., de Bree, E. H. et de Jong, P. F. (2019). Protective factors and compensation in resolving dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23(6), 461-477. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1603543>

- van Viersen, S., de Bree, E. H., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. et de Jong, P. F. (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 178-198. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y>
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. et de Bree, E. H. (2016). High reading skills mask dyslexia in gifted children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189-199. <https://doi.org/10.1177/0022219414538517>
- Vespi, L. et Yewchuk, C. (1992). A phenomenological study of the social/emotional characteristics of gifted learning disabled children. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(1), 55-72. <https://doi.org/10.1177/016235329201600107>
- Volz, J. R., Snyder, T. et Sterba, M. (2009). *Teaching social skills to youth with mental health disorders: Incorporating social skills into treatment planning for 109 disorders*. Boys Town Press.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of children and adults* (2<sup>e</sup> éd.). Great Potential Press, Inc.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. et Roffman Shevitz, B. (2013). *Smart kids with learning difficulties: Overcoming obstacles and realizing potential* (2<sup>e</sup> éd.). Prufrock Press Inc.
- Willard-Holt, C., Weber, J., Morrison, K. L. et Horgan, J. (2013). Twice-exceptional learners' perspectives on effective learning strategies. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 247-262. <https://doi.org/10.1177/0016986213501076>