



D-1

Les élèves d★ublement excepti★nnels

**Line Massé, Claire Baudry, Claudia Verret, Marie-France Nadeau,
Anne Brault-Labbé, Christine Touzin, Pascale Mercier,
Fannie Dussault, Diane Silly et Anick Vallières**

Élèves
d★ublement
excepti★nnels

Les élèves doublement exceptionnels

Rédaction

Line Massé¹, Claire Baudry¹, Claudia Verret², Marie-France Nadeau³, Anne Brault-Labbé⁴, Christine Touzin⁵, Pascale Mercier⁶, Fannie Dussault⁷, Diane Silly⁵ et Anick Vallières⁸

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

² Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM).

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

⁴ Professeure, Département de psychologie, Université de Sherbrooke.

⁵ Conseillères pédagogiques, Service des ressources éducatives, Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB).

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

⁷ Coordonnatrice par intérim aux services éducatifs, CSSPS.

⁸ Professionnelle en adaptation scolaire, CSSPS.

Signature graphique

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

Mise en page

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

Révision linguistique

Sophie Lejeune.



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



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



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



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



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



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

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

https://www.uqtr.ca/de/docsynthese_doublement_exceptionnels

ISBN : 978-2-925231-00-4. Doi : 10.13140/RG.2.2.33368.57605

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

Table des matières

Introduction	1
1. Les définitions des élèves doublement exceptionnels	1
2. Trois cas de figure d'élèves doublement exceptionnels.....	2
2.1. Les élèves identifiés comme doués dont la douance masque le déficit ou le trouble	2
2.2. Les élèves ayant un déficit ou un trouble qui masque la douance	2
2.3. Les élèves dont ni la douance ni le déficit ne sont identifiés	2
3. Les caractéristiques générales des élèves doublement exceptionnels.....	4
4. Les principaux facteurs de risque et de protection	5
5. Les principaux besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels	7
5.1. Les besoins sur le plan des apprentissages	7
5.2. Les besoins sur le plan socioaffectif	7
Conclusion.....	8
Références	9

Introduction

Les élèves doublement exceptionnels renvoient au terme anglais « twice exceptional ». Tout en manifestant des caractéristiques de douance ou un talent exceptionnel, ils présentent des caractéristiques liées à une incapacité ou à un trouble d'adaptation ou d'apprentissage. Lorsqu'un élève est doublement exceptionnel, la reconnaissance de sa douance et la mise en place de mesures éducatives appropriées à ses habiletés élevées et à ses besoins réels peuvent être occultées (Bianco et Leech, 2010 ; Foley-Nipcon *et al.*, 2011 ; VanTassel-Baska *et al.*, 2009). Les interventions adoptées pour ces élèves sont souvent plus axées sur leurs problèmes d'apprentissage et sur leurs difficultés d'adaptation et tiennent rarement compte de leur douance (Misset *et al.*, 2016), ce qui peut entraîner d'autres problèmes d'adaptation ou mener à la sous-performance.

Intentions de lecture

- Définir la double exceptionnalité.
- Identifier les trois cas de figures rencontrés pour les élèves doublement exceptionnels.
- Reconnaître les principales caractéristiques des élèves doublement exceptionnels ainsi que les facteurs de risque et de protection sur les plans personnel, familial, scolaire et social.
- Reconnaître les principaux besoins des élèves doublement exceptionnels.

1. Les définitions des élèves doublement exceptionnels

Au Québec, cette population scolaire n'est pas définie dans les différents documents du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), dont le terme vient des États-Unis. Dans la littérature, deux définitions principales des élèves doublement exceptionnels sont retrouvées (Reis *et al.*, 2014). Dans la première, un élève est dit « doublement exceptionnel » lorsqu'il est à la fois identifié comme doué et reconnu avec un diagnostic lié à une incapacité (« disability »). Généralement, ces incapacités réfèrent soit à un handicap ou à un trouble physique comme la surdité ou la dyspraxie, soit à un trouble neurodéveloppemental comme le trouble de déficit d'attention/hyperactivité (TDAH), les troubles d'apprentissage (TA) ou le trouble du spectre de l'autisme (naturellement, à l'exception de la déficience intellectuelle). Cette première définition, malgré son caractère objectif, est fortement critiqu e, car la douance de certains élèves peut masquer leurs déficits et vice versa. C'est pourquoi une définition plus inclusive a émergé au cours des dernières années dans le but d'améliorer le dépistage de ces élèves dans les écoles et de répondre précocement à leurs besoins particuliers, et ce, afin de prévenir le développement de problèmes d'adaptation plus importants et de favoriser le développement de leur plein potentiel (Foley-Nipcon et Candler, 2018). Selon cette définition, les élèves doublement exceptionnels, tout en manifestant des caractéristiques de douance dans l'un ou l'autre des domaines d'habiletés, présentent des caractéristiques d'une incapacité ou d'un trouble d'adaptation ou d'apprentissage (Foley-Nipcon et Candler, 2018). Cette définition implique que les critères diagnostics doivent être adaptés pour évaluer la douance et le trouble sans négliger les interactions entre les deux. Kalbfleisch (2014), quant à lui, propose un seuil minimal de quotient intellectuel (QI) de 120 pour faciliter l'opérationnalisation de la définition.

2. Trois cas de figure d'élèves doublement exceptionnels

Brody et Mills (1997) ont identifié trois cas de figure qui peuvent être rencontrés auprès des élèves doublement exceptionnels.

2.1. Les élèves identifiés comme doués dont la douance masque le déficit ou le trouble

Le premier cas correspond aux élèves qui ont été identifiés comme doués, mais qui ont été en mesure de compenser leurs déficits en redoublant d'efforts ou en utilisant des moyens compensatoires ou encore qui réussissent les tâches scolaires parce qu'elles sont faciles. Ainsi, l'incapacité ou le trouble demeurent non diagnostiqués malgré les difficultés des élèves, car leur rendement scolaire est acceptable. À mesure que les tâches deviennent plus exigeantes ou que ces élèves progressent dans leur parcours scolaire, ils sont de plus en plus à risque de rencontrer des difficultés sur le plan scolaire. Comme leur trouble ou leur incapacité restent masqués, les acteurs scolaires peuvent attribuer leur situation à un manque de motivation, à un manque d'effort ou à d'autres raisons comme l'opposition ou des caprices. L'[encadré 1](#) illustre ce cas de figure.

Encadré 1

Flavie

Flavie, 8 ans, est en 4^e année. Elle est entrée précocement en 1^{re} année, car elle savait déjà lire en maternelle et l'évaluation intellectuelle effectuée avait révélé une douance (98^e rang percentile). Dès son jeune âge, ses parents ont observé plusieurs signes liés au TDAH, en particulier une agitation excessive et une grande impulsivité. Cependant, comme elle réussissait très bien en classe, qu'elle avait de bonnes relations avec les adultes et qu'elle avait de nombreux amis, ni ses parents ni ses enseignants ne s'inquiétaient à ce sujet. Depuis le début de l'année, Flavie est scolarisée dans un programme d'anglais intensif. Elle n'éprouve aucune difficulté à suivre la partie du programme qui concerne l'anglais, car l'enseignement est très dynamique et participatif, mais elle éprouve beaucoup de difficultés à réaliser les cours relatifs aux matières régulières. L'enseignement de ces matières s'avère majoritairement magistral et les activités d'apprentissages sont presque entièrement des exercices écrits proposés dans les manuels. Flavie est facilement distraite. Ses résultats scolaires dans ces matières se situent sous la moyenne du groupe.

2.2. Les élèves ayant un déficit ou un trouble qui masque la douance

Le deuxième cas de figure concerne les élèves dont le trouble ou le déficit sont suffisamment sévères pour être diagnostiqués, mais dont la douance passe complètement inaperçue. Ces élèves reçoivent habituellement des services éducatifs en ce qui a trait à leur incapacité, mais l'accent est seulement mis sur leurs faiblesses et ils ne reçoivent pas de mesures particulières relativement à leurs forces. L'[encadré 2](#) illustre ce cas de figure.

2.3. Les élèves dont ni la douance ni le déficit ne sont identifiés

Le troisième cas de figure rassemble des élèves dont les deux conditions restent inconnues puisqu'elles se masquent entre elles. Ils fonctionnent typiquement comme les autres élèves de leur classe et leur rendement scolaire se situe habituellement dans la moyenne. Bien que leur rendement se situe dans la moyenne, ils performant en dessous de leur potentiel. Parmi les trois cas de figure, les élèves de ce groupe sont ceux qui passent le plus inaperçus dans le système scolaire. L'[encadré 3](#) illustre ce cas de figure.

Encadré 2

Lucas

Lucas a obtenu un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme à l'âge de 4 ans. Le début de sa scolarisation fut très difficile. Dès son entrée en maternelle, il faisait des crises si fréquentes et si violentes qu'il était retiré de la classe au moins deux fois par jour. À partir de décembre, il recevait quotidiennement pendant deux heures le soutien d'une éducatrice spécialisée pour l'aider sur le plan de la régulation émotionnelle afin de favoriser son maintien en classe ordinaire. En 1^{re} année, après un début d'année plus aisé, il a recommencé à faire des crises de colère, particulièrement lorsqu'il trouvait les contenus enseignés trop « bébés » ou le rythme d'enseignement trop lent. Également, il ne supportait pas la présence des autres élèves près de lui, le niveau de bruit lors des ateliers ainsi que les remises à l'ordre de son enseignante. Il refusait également de réaliser toute tâche requérant de l'écriture. En raison de ses comportements perturbateurs, il était envoyé au bureau de l'éducatrice spécialisée au moins deux heures par jour. En décembre, la direction de l'école proposa aux parents la scolarisation de leur enfant plutôt en classe spéciale afin de mieux répondre à ses besoins. L'évaluation psychologique réalisée préalablement à ce transfert révéla un QI hautement élevé. À la suite de cette évaluation, il fut décidé de le garder en classe ordinaire, mais de mettre en place des mesures de différenciation pédagogique pour développer son potentiel (enrichissement en mathématique à l'aide d'une tablette numérique, lectures d'un niveau plus avancé, réduction du nombre d'exercices à effectuer dès la maîtrise des contenus) et des stratégies pour améliorer sa régulation émotionnelle (routine d'apaisement, ateliers sur la gestion de la frustration). Lucas a pu ainsi terminer sa scolarité du primaire en classe ordinaire.

Encadré 3

Mathilde

Mathilde était une enfant très éveillée et précocement. Elle fut capable dès trois ans de réaliser des casse-têtes destinés à des enfants de sept ans et plus ou de dessiner des personnages bien proportionnés ayant tous leurs membres. Elle apprit également très rapidement le piano dès l'âge de quatre ans. Par contre, son entrée à l'école fut difficile. Elle n'aimait pas y aller. Elle devait déployer de très grands efforts pour rester concentrée en classe. La période de devoir était très laborieuse à la maison : elle y consacrait au moins deux fois plus de temps que les autres élèves, en particulier pour les tâches relatives à la lecture et à l'écriture. Sa mère, qui est directrice d'école, devait souvent lui enseigner de nouveau les concepts vus en classe. Malgré ses difficultés, ses résultats scolaires se maintenaient légèrement au-dessus de la moyenne. Comme elle n'a jamais été en situation d'échec, elle n'a reçu aucune aide scolaire particulière. En 5^e année, Mathilde commença à manifester différents signes d'anxiété par rapport à l'école. Elle demandait de ne pas y aller le matin prétextant avoir mal au ventre ou être trop fatiguée. Les semaines précédant les examens ou les remises de travaux, elle devenait très irritable, faisait des crises de larmes ou refusait d'étudier en alléguant que cela ne servait à rien, car elle n'obtiendrait pas de bons résultats de toute façon. Elle éprouvait beaucoup de difficultés à s'endormir le soir, car elle ruminait sans cesse et se réveillait plusieurs fois par nuit en proie à des cauchemars. Elle exprimait ses émotions à ses parents et disait qu'elle était malheureuse et que la vie était plate. Ces derniers, inquiets de ces symptômes dépressifs, consultèrent un psychologue pour une évaluation approfondie. L'évaluation révéla une légère dyslexie, un trouble de déficit d'attention grave ainsi qu'une douance intellectuelle avec un profil hétérogène : la plupart des habiletés évaluées étaient très supérieures à la moyenne, mais la mémoire de travail verbale ainsi que la vitesse de traitement de l'information étaient légèrement sous la moyenne.

3. Les caractéristiques générales des élèves doublement exceptionnels

Il existe différents profils d'élèves doublement exceptionnels, car les manifestations varient grandement selon l'incapacité ou le trouble associés. Par contre, certaines caractéristiques communes s'observent fréquemment chez ces élèves doués, bien qu'un même élève ne cumule généralement pas toutes ces caractéristiques (Beckmann et Minneart, 2018 ; Gilman et Peters, 2018 ; Kalbfleisch, 2014 ; Misset, 2018b ; Silverman *et al.*, 2016).

Sur le plan des **forces**, il est fréquemment constaté que ces élèves :

- Apparaissent plus intelligents que ce que leurs résultats scolaires suggèrent;
- Excellent dans certaines matières ou domaines;
- Produisent des idées très créatives et pertinentes dans les travaux ou lors de discussions;
- Comprennent facilement les concepts abstraits et démontrent un bon raisonnement;
- Démontrent un vocabulaire très développé pour leur âge;
- S'expriment facilement sur le plan verbal;
- Participent activement aux discussions de classe;
- Démontrent de fortes habiletés visuo-spatiales;
- Réussissent mieux les tâches difficiles que les tâches faciles ou lorsqu'ils ont suffisamment de temps;
- Adorent lire;
- Utilisent des stratégies pour compenser leurs déficits;
- Emploient facilement des ordinateurs.

Sur le plan des **difficultés**, il est observé que ces mêmes élèves :

- Obtiennent des résultats scolaires inconsistants;
- N'aiment pas écrire (surtout l'écriture manuscrite);
- S'expriment plus péniblement à l'écrit;
- Éprouvent des difficultés d'orthographe à l'écrit;
- Présentent une pauvre calligraphie ou une écriture illisible;
- Lors de travaux, organisent difficilement leurs idées;
- Deviennent frustrés concernant le respect des consignes ou des exigences de la tâche ou lorsqu'ils jugent celle-ci trop facile pour eux;
- Manquent d'écoute et de concentration lorsque l'enseignement est magistral;
- Prennent plus de temps que les autres élèves pour réaliser les activités d'apprentissage ou les devoirs;
- Réussissent moins bien lorsque la tâche est chronométrée ou qu'ils doivent faire vite;
- N'aiment pas les apprentissages par cœur;
- Évitent les tâches qui touchent leurs faiblesses (s'opposent, ne se mettent pas au travail ou encore utilisent des mécanismes d'évitement, p. ex., un élève ayant des problèmes de motricité fine voudra seulement écrire à l'ordinateur);
- Manifestent des émotions négatives (anxiété, frustration) par rapport à l'école ou aux apprentissages scolaires en raison de leur vécu pénible;
- Ont un faible concept de soi (confusion entre le haut potentiel et les difficultés);

- Présentent une faible estime de soi, en particulier dans leur domaine de difficulté;
- Peuvent être très autocritiques ou perfectionnistes;
- Ont des attentes irréalistes envers leurs performances (trop élevées ou trop faibles);
- Manifestent des comportements perturbateurs en classe;
- Présentent de faibles habiletés sociales et un sentiment d'isolement (peuvent apparaître agressifs ou défensifs dans leurs relations);
- Ont besoin d'un soutien inhabituel des parents pour la réalisation des travaux scolaires, les interactions sociales ou l'organisation;
- Se fatiguent facilement en raison de l'énergie demandée pour compenser leurs déficits à l'école;
- Présentent certains déficits sur le plan des fonctions exécutives, en particulier la mémoire de travail et la vitesse de traitement de l'information.

Grille de dépistage des élèves doublement exceptionnels

Cette grille vise à dépister les élèves du primaire doués doublement exceptionnels, c'est-à-dire les élèves qui présentent à la fois des caractéristiques de douance et à la fois des caractéristiques d'une incapacité ou d'un trouble d'adaptation ou d'apprentissage. Ce questionnaire ne permet pas de conclure quant à la présence ou non de douance ou d'une double exceptionnalité. Il vise à vérifier si l'une de ces deux hypothèses est plausible chez l'enfant. (Cette grille est proposée en version [imprimable](#) ou [interactive](#).)

4. Les principaux facteurs de risque et de protection

Le [tableau 1](#) résume les principaux facteurs de risque et de protection associés à l'adaptation et à la réussite scolaire des élèves doublement exceptionnels. Il faut aussi tenir compte des facteurs de risque et de protection associés spécifiquement au trouble présenté par l'élève (voir les cartes conceptuelles résumant ces facteurs : [TDAH](#), [TSA](#) ou [TSAp](#)).

Tableau 1

Facteurs de risque et de protection liés à la double exceptionnalité

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs individuels	
Facteurs biologiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Être un garçon (pour la majorité des troubles neurodéveloppementaux, le ratio de garçons présentant le trouble est plus élevé comparativement aux filles). 	<ul style="list-style-type: none"> • Être une fille.
Facteurs psychologiques	
<ul style="list-style-type: none"> • Gravité du trouble ou de l'incapacité. • Profil cognitif très hétérogène. • « Dyssynchronie interne » (décalage entre les différentes sphères de développement, par exemple un 	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne autorégulation comportementale ou émotionnelle. • Forts intérêts pour un ou des sujets. • Grande adaptabilité.

Facteurs de risque	Facteurs de protection
<ul style="list-style-type: none"> développement intellectuel précoce et un retard sur le plan psychomoteur). • Faibles habiletés sociales. • Stress chronique. • Hypersensibilité. • Perfectionnisme non fonctionnel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempérament facile. • Personnalité agréable. • Bonnes habiletés de communication. • Attentes réalistes. • Bon concept de soi ou estime positive. • Fort sentiment d'autoefficacité. • Actualisation de soi dans un domaine. • Compréhension et acceptation de soi.
Facteurs liés à la famille	
<ul style="list-style-type: none"> • Attentes parentales très élevées par rapport au rendement scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien et encadrement familiaux tout en soutenant l'« empowerment » ou l'autodétermination de leur enfant. • Relation positive avec les parents et la fratrie.
Facteurs liés aux pairs	
<ul style="list-style-type: none"> • Intimidation (victime ou intimidateur). • Rejet des pairs ou isolement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relations positives avec les autres élèves de la classe. • Avoir au moins un ami intime. • Avoir un modèle positif de réussite d'un individu doublement exceptionnel.
Facteurs scolaires et communautaires	
<ul style="list-style-type: none"> • Non-reconnaissance de la douance par les acteurs scolaires. • Plan d'intervention axé seulement sur le trouble ou les difficultés de l'élève. • Enseignant rigide. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identification précoce de la douance. • Diagnostic précoce du trouble ou de l'incapacité. • Élaboration d'un plan d'intervention personnalisé qui repose sur une évaluation approfondie des forces et des faiblesses de l'élève. • Activités d'apprentissage qui développent les intérêts, la douance et les talents des élèves tout en remédiant à leurs déficits. • Accommodements pour compenser les déficits des élèves (p. ex. : aides technologiques, plus de temps pour réaliser les tâches). • Interventions en lien avec le trouble ou l'incapacité basées sur les données probantes. • Tolérance pour les comportements particuliers des élèves. • Relations positives avec l'enseignant ou d'autres acteurs scolaires.

Sources : Assouline *et al.*, 2008 ; Baum *et al.*, 2017 ; Foley-Nicpon et Candler, 2018 ; Misset, 2018 a, 2018 b ; Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018 ; Trails, 2011 ; Webb *et al.*, 2016.

5. Les principaux besoins éducatifs des élèves doublement exceptionnels

Il est difficile de dresser un tableau des besoins des élèves doublement exceptionnels étant donné la grande diversité des profils. Il ressort néanmoins unanimement des recherches cliniques et des nombreuses études de cas réalisées que ces élèves ont besoin que leurs habiletés soient reconnues et nourries et que l'accent ne soit pas seulement mis sur leurs difficultés.

5.1. Les besoins sur le plan des apprentissages

- Progresser selon leur rythme d'apprentissage : aller plus rapidement dans les domaines de forces et avoir plus de temps pour les domaines de difficultés.
- Pouvoir développer leurs domaines de forces ; avoir accès aux activités ou aux programmes d'enrichissement offerts aux élèves doués.
- Développer leurs champs d'intérêt.
- Établir des objectifs d'apprentissage réalistes tenant compte de leur profil particulier d'habiletés.
- Développer des habiletés métacognitives.
- Développer des stratégies pour compenser certains déficits en lien avec leurs difficultés d'apprentissage ou leur trouble (TDAH, TSA, trouble spécifique d'apprentissage, etc.).
- Remédier à certaines difficultés d'apprentissage.
- Choisir les façons d'apprendre ou de réaliser les tâches.
- Choisir leur environnement d'apprentissage, en particulier pour la réalisation des tâches dans lesquelles ils éprouvent des difficultés.

5.2. Les besoins sur le plan socioaffectif

- Améliorer leur sentiment de bien-être socioémotionnel à l'école et à la maison.
- Améliorer leur acceptation sociale et leur sentiment d'appartenance au groupe.
- Reconnaître leurs forces et leurs difficultés.
- Comprendre la nature de leurs difficultés et ce qui peut être fait pour réduire leur impact fonctionnel.
- Accepter leur profil particulier.
- Modifier leurs croyances irréalistes concernant les tâches à réaliser, les objectifs à atteindre, les attributions causales liées à la réussite ou à l'échec ainsi que le soutien de l'environnement.
- Développer des attitudes positives envers l'école.
- Développer des habiletés de communication afin d'être en mesure d'exprimer correctement leurs besoins à leurs enseignants et à leurs parents.
- Développer leur autodétermination.
- Développer leur sentiment d'auto-efficacité.
- Améliorer leur concept et leur estime de soi, en particulier sur le plan scolaire.
- Améliorer leur autorégulation comportementale et émotionnelle.
- Augmenter les attitudes et les comportements orientés vers un but de maîtrise.
- Améliorer certaines habiletés sociales.
- Améliorer leurs stratégies adaptatives.

Conclusion

Plus les élèves doublement exceptionnels seront dépistés tôt et plus des mesures éducatives qui tiennent à la fois compte de leur haut potentiel et de leurs difficultés leur seront offertes, plus on jouera un rôle protecteur sur le développement de leur plein potentiel et sur leur santé mentale (Foley-Nicpon et Kim, 2018).

Références

- Assouline, S., Foley-Nicpon, M. et Fosenburg. (2008). *The paradox of twice-exceptionality packet of information for professionals (PIP-2)* (2^e éd.). Belin-Blank Center—College of Education, The University of Iowa. <https://belinblank.education.uiowa.edu/research/docs/pip2.pdf>
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Owen, S. V. (2017). *To be gifted and learning disabled* (3^e 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), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334. <https://doi.org/10.1177/0888406409356392>
- Brody, L. E. et Mills, C. K. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- 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 Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, M. Foley-Nicpon et E. Shaunessy-Dedrick (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). American Psychological Association.
- Foley-Nicpon, M. et Kim, J. Y. C. (2018). Identifying and providing evidence-based services for twice-exceptional students. Dans S. I. Pfeiffer (dir.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2^e éd., p. 349-362). Springer.
- Gilman, B. J. et Peters, D. (2018). Finding and serving twice exceptional students: Using triaged comprehensive assessment and protections of the law. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 19-47). Oxford University Press.
- Kalbfleisch, M. L. (2014). Twice-exceptional learners. Dans J. A. Plucker et C. M. Callahan (dir.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (2^e éd., p. 671-690). Prufrock Press Inc.
- Misset, T. C. (2018a). Parenting a twice-exceptional child. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (2^e 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^e éd., p. 361-371). Routledge.
- Misset, T. C., Azano, A. P., Callahan, C. M. et Landrum, K. (2016). The influence of teacher expectations about twice-exceptional students on the use of high quality gifted curriculum: A case study approach. *Exceptionality*, 24(1), 18-31. <https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611>
- 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., Baum, S. M. et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- 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%20Children_0.pdf
- Trails, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Prufrock Press Inc.

- 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>
- Webb, J. T., Amend, E. R., Beljan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of children and adults* (2^e éd.). Great Potential Press, Inc.