

L'éducation des élèves doués



Module

3

Qui sont les élèves doublement exceptionnels?

Line Massé, Caroline Loisel, Caroline Couture et Claire Baudry

Qui sont les élèves doublement exceptionnels?

Rédaction

Line Massé, professeure
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Loisel, doctorante en psychologie et assistante de recherche
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Caroline Couture, professeure
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Claire Baudry, professeure
Département de psychoéducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Graphisme

Véronique Marchand, graphiste
Service des technologies de l'information
Université du Québec à Trois-Rivières



Ce projet a été réalisé par le **Département de psychoéducation** de l'UQTR en partenariat avec le **Service des ressources éducatives** de la **Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys**.



Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention obtenue dans le cadre du programme **Actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires** du **ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche** et du **Fonds de recherche du Québec - Société et Culture**.

Table des matières

Introduction	2
1. Les définitions des élèves doublement exceptionnels.....	3
2. Les profils d'élèves doublement exceptionnels.....	3
2.1. Les élèves identifiés comme doués mais dont la douance masque le déficit ou le trouble.....	3
2.2. Les élèves ayant un déficit ou un trouble qui masque la douance.....	4
2.3. Les élèves dont ni la douance ni le déficit ne sont identifiés.....	5
3. Les principales caractéristiques des élèves doublement exceptionnels.....	6
4. Les facteurs de risque et de protections associés aux élèves doublement exceptionnels.....	8
5. Les principaux besoins des élèves doublement exceptionnels.....	9
5.1 Besoins sur le plan des apprentissages.....	10
5.2 Besoins sur le plan socio-affectif.....	10
6. Les interventions recommandées pour aider les élèves doublement exceptionnels.....	11
Conclusion	11
Références	12

Introduction

Les élèves doublement exceptionnels renvoient à l'appellation anglaise « twice exceptional ». Ces élèves, tout en manifestant des caractéristiques de douance ou un talent exceptionnel, présentent des caractéristiques liées à un trouble d'adaptation ou d'apprentissage. Lorsqu'un élève est doublement exceptionnel, il est plus susceptible de ne pas être reconnu comme doué ou de ne pas bénéficier de mesures éducatives appropriées à ses habiletés élevées et à ses besoins réels (Bianco et Leech, 2010 ; VanTassel-Baska *et al.*, 2009). Les interventions adoptées pour ces élèves sont souvent plus axées sur ses problèmes d'apprentissage et ses difficultés d'adaptation et tiennent souvent peu compte de la douance des élèves (Misset *et al.*, 2016), ce qui peut entraîner d'autres problèmes d'adaptation ou mener à la sous-performance.

Objectifs de cette section du module

- Définir les élèves doublement exceptionnels.
- Identifier les trois profils d'élèves doublement exceptionnels.
- Prendre conscience des défis liés à l'identification des 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.
- Connaître les interventions qui se sont révélées prometteuses pour les élèves doublement exceptionnels.

Après avoir défini ce que l'on entend habituellement par « élèves doublement exceptionnels », trois profils d'élèves doublement exceptionnels sont présentés ainsi que les implications liées à leur identification. Les principales caractéristiques de ces élèves sont par la suite exposées ainsi que les facteurs de risque et de protection associés à l'adaptation et à la réussite scolaire de ces élèves. Enfin, les principaux besoins des élèves sont abordés ainsi que les interventions recommandées.

1. Les définitions des élèves doublement exceptionnels

Au Québec, on ne retrouve pas de définition de cette population scolaire dans les différents documents du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). Cette appellation origine des États-Unis. On retrouve principalement deux définitions des élèves doublement exceptionnels (Reis, Baum et Burke, 2014). Dans la première définition, un élève est dit « doublement exceptionnel » lorsqu'il est à la fois identifié comme doué et qu'il a reçu un diagnostic lié à une incapacité (« disability »). Ces incapacités réfèrent généralement 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 critiquée, 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 pour qu'il y ait plus d'élèves qui soient dépistés dans les écoles et que l'on réponde de façon plus précoce à leurs besoins particuliers afin de prévenir le développement de problèmes d'adaptation plus importants ou de favoriser le plein développement de leur potentiel (Foley-Nipcon et Candler, 2018). Selon cette définition, les élèves doublement exceptionnels sont des élèves qui tout en manifestant des caractéristiques de douance dans l'une 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).

2. Les profils d'élèves doublement exceptionnels

Brody et Mills (1997) ont identifié trois types d'élèves doublement exceptionnels.

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

Le premier type 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 parce que les tâches scolaires proposées étaient faciles. Ainsi, l'incapacité ou le trouble demeure non diagnostiqué malgré les difficultés rencontrées par les élèves, car leur rendement scolaire est acceptable. À mesure que les tâches scolaires deviennent plus exigeantes ou que ces élèves progressent dans leur parcours scolaire, ils sont à risque de rencontrer des difficultés sur le plan scolaire. Comme leur trouble ou leur incapacité demeure masqué, on peut

attribuer leur situation à un manque de motivation, à un manque d'effort ou à d'autres raisons comme l'opposition ou des caprices.

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 révéla une douance sur le plan intellectuelle (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 ses enseignants 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'a 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 est 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 les matières sont sous la moyenne du groupe.

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

Le deuxième profil regroupe des élèves dont le trouble ou le déficit est suffisamment sévère pour être diagnostiqué, 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 concernant leurs domaines particuliers de forces.

Lucas

Lucas a reçu 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 le soutien d'une éducatrice spécialisée deux heures par jour 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. Il ne supportait également pas la présence des autres élèves près de lui, le bruit en classe lors des ateliers ainsi que les remises à l'ordre de son enseignante. Il refusait également de faire 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 que leur enfant soit scolarisé 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 faire dès la maîtrise des contenus) et des stratégies pour favoriser 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.

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

Le troisième profil rassemble des élèves dont les deux conditions restent inconnues puisqu'elles se masquent entre elles. Ces élèves fonctionnent typiquement comme les autres élèves de leur classe et leur rendement scolaire se situent habituellement dans la moyenne. Bien que leur rendement se situe dans la moyenne, ils performant en dessous de leur potentiel. Parmi les trois profils, les élèves de ces groupes sont ceux qui passent le plus inaperçus dans le système scolaire.

Mathilde

Mathilde était une enfant très éveillée et précocement. Elle fut capable dès l'âge de trois ans de réaliser des casse-tête adressés 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 l'école. Elle devait faire 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 particulière à l'école. En 5^e année, Mathilde commença à manifester différents signes d'anxiété par rapport à l'école. Elle refusait d'y aller le matin prétextant avoir mal au ventre ou être trop fatiguée. Les semaines précédant les évaluations scolaires 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'aurait pas de bons résultats de toute façon. Elle avait 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 à ses parents qu'elle était malheureuse et que la vie était plate. Ses parents, 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 principales caractéristiques 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 pas nécessairement toutes ces caractéristiques (Beckmann et Minneart, 2018; Gilman et Peters, 2018; Misset, 2018a; Silverman, Gilman et Maxwell, 2016) :

- Apparaissent plus intelligents que ce que leurs résultats scolaires suggèrent;
- Possèdent des compétences scolaires inégales (peuvent exceller dans un domaine et être dans la moyenne ou en dessous dans d'autres) ou des résultats scolaires inconsistants;
- Utilisent un vocabulaire très sophistiqué lorsqu'ils s'expriment verbalement, mais leur expression écrite apparaît plus faible;
- Lors de travaux, ont des idées créatives, mais ont de la difficulté à organiser leurs idées ou la tâche;
- Comprennent les concepts facilement, mais deviennent frustrés concernant le respect des exigences de la tâche;
- Participent bien dans les discussions en classe, mais manque d'écoute et de concentration lorsque l'enseignement est magistral;
- Respectent difficilement les consignes lors de tâche;
- Performent bien lorsqu'on leur donne suffisamment de temps, mais moins lorsque le temps est limité ou lorsqu'ils sont chronométrés ; prennent plus de temps que les autres élèves pour réaliser les tâches scolaires ou les devoirs;
- Peuvent performer mieux dans des tâches plus difficiles que dans des tâches faciles;
- Démonstrent une faible motivation personnelle et un faible effort pour les tâches scolaires;
- Manifestent des émotions négatives (anxiété, frustration) par rapport à l'école ou aux apprentissages scolaires en raison de leur vécu difficile;
- Ont un concept de soi faible (confusion entre le haut potentiel et les difficultés) ;
- Présentent une faible estime de soi, en particulier dans leur domaine de faiblesse ;
- Peuvent être très autocritique ou perfectionniste;
- Ont des attentes irréalistes envers leur performance;
- Manifestent des comportements perturbateurs en classe;
- Présentent de faibles habiletés sociales et sentiment d'isolement (l'élève peut être agressif ou défensif dans ses relations);
- Ont besoin d'un soutien inhabituel des parents pour la réalisation des travaux scolaires, les interactions sociales, l'organisation, etc.;
- Ont de la difficulté à utiliser les ordinateurs;

- Utilisent des mécanismes pour compenser leurs déficits (p. ex., un élève ayant des problèmes de motricité fine voudra seulement écrire à l'ordinateur);
- 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.

4. Les facteurs de risque et de protections associés aux élèves doublement exceptionnels

Les facteurs de risque et de protection varient grandement selon le trouble ou l'incapacité qui est associé à la douance. 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 (Baum, Schader et Owen, 2017 ; Foley-Nicpon et Candler, 2018; Misset, 2018ab; Pfeiffer et Foley-Nipcon, 2018; Trails, 2011; Webb *et al.*, 2016).

Tableau 1 Les facteurs de risque et de protection

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs individuels	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Être un garçon (pour la majorité des troubles neuro-développementaux, le ratio de garçons présentant le trouble est plus élevé comparativement aux filles). ▪ Gravité du trouble ou de l'incapacité. ▪ Profil intellectuel hétérogène. ▪ « Dyssynchronie interne » (décalage entre les différentes sphères de développement, par exemple un 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"> ▪ Être une fille. ▪ Bonne autorégulation comportementale ou émotionnelle. ▪ Forts intérêts pour un ou des sujets. ▪ Grande adaptabilité. ▪ Tempérament facile. ▪ Personnalité agréable. ▪ Bonnes habiletés de communication. ▪ Attentes réalistes. ▪ Bon concept de soi ou estime positive ▪ Fort sentiment d'auto-efficacité. ▪ Actualisation de soi dans un domaine. ▪ Compréhension et acceptation de soi.
Facteurs familiaux	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Attentes très élevées des parents par rapport au rendement scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien et encadrement familial tout en soutenant l'« empowerment » ou l'autodétermination de leur enfant. ▪ Relation positive avec les parents et la fratrie.

Tableau 1 (suite)

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs scolaires ou 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 (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 « dyssynchroniques » (ex. : pleurer facilement et raisonner à un niveau très élevé pour son âge). ▪ Relation positive avec l'enseignant ou d'autres acteurs scolaires.
Facteurs sociaux	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intimidation (victime ou intimidateur). ▪ Rejet des pairs ou isolement. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relation positive avec les autres élèves de la classe. ▪ Avoir au moins un ami intime. ▪ Avoir un modèle positif de réussite d'un individu doublement exceptionnel.

5. Les principaux besoins des élèves doublement exceptionnels

Il est difficile de dresser un tableau des besoins des élèves doublement exceptionnels, car les profils sont trop diversifiés. Ce qui ressort néanmoins unanimement des recherches cliniques et des nombreuses études de cas réalisées, ce sont 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 force et plus lentement 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.
- Compenser certains déficits en lien avec leurs difficultés d'apprentissage ou leur trouble (TDAH, TSA).
- Remédier 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 où ils éprouvent des difficultés.

5.2 Les besoins sur le plan socio-affectif

- Reconnaître leurs forces et leurs difficultés.
- Comprendre la nature de leurs difficultés et ce qui peut être fait pour réduire l'impact fonctionnel de ces difficultés.
- Accepter leur profil particulier.
- Développer des habiletés de communication afin d'être en mesure d'exprimer correctement leurs besoins à leurs enseignants et à leurs parents.
- Développer des attitudes positives envers l'école.
- Développer leur autodétermination.
- Développer leur sentiment d'auto-efficacité.
- Améliorer leur acceptation sociale et leurs relations sociales avec les autres élèves.
- Améliorer leur concept et leur estime de soi, en particulier sur le plan scolaire.
- Améliorer leur autorégulation comportementale et émotionnelle.
- Améliorer leur sentiment de bien-être socio-émotionnel à l'école et à la maison.
- Augmenter leur sentiment d'auto-efficacité.
- Modifier leurs croyances irréalistes concernant les tâches à réaliser, les objectifs à atteindre, les attributions causales concernant la réussite ou l'échec ou le soutien de l'environnement.

- Augmenter les attitudes et les comportements orientés vers un but de maîtrise.
- Améliorer leurs stratégies adaptatives déficientes.
- Éviter d'être victime d'intimidation.

6. Les interventions recommandées pour aider les élèves doublement exceptionnels

Lorsqu'on soupçonne qu'un élève est doublement exceptionnel, il importe qu'une évaluation psychologique approfondie soit réalisée par un professionnel qui maîtrise à la fois le domaine de la douance et de la psychopathologie afin de déterminer le profil particulier de l'élève tant sur le plan de ses forces que de ses difficultés et les interinfluences possibles entre la douance et l'incapacité ou le trouble coexistant (Gilman et Peters, 2018).

Bien entendu, les interventions recommandées dépendent du trouble ou de l'incapacité dont souffre l'élève doué ainsi que de son profil d'habiletés. Une intervention précoce est essentielle pour prévenir le développement de problèmes d'adaptation plus graves et soutenir le développement du potentiel 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 certains troubles spécifiques (TDAH, TSA, TA, etc.), rares sont les recherches qui ont porté sur les élèves doublement exceptionnels (Pfeiffer et Foly-Nipcon, 2018). Ces recherches montrent que les interventions qui nourrissent en premier la douance des élèves et tiennent compte de leurs intérêts tout en adressant en second lieu leurs difficultés augmentent l'engagement des élèves à la tâche et diminuent leurs problèmes d'adaptation (Baum et Schader, 2018 ; Foley-Nicpon et Candler, 2018; Trails, 2011). On recommande ainsi une approche centrée sur les forces des élèves plutôt que sur leurs difficultés, car trop souvent, les interventions sont seulement axées sur les difficultés des élèves (Pfeiffer et Foly-Nipcon, 2018). Aussi, comme pour les autres élèves en difficulté, l'établissement d'un partenariat avec les parents est indispensable pour aider ces élèves à surmonter leurs difficultés et à développer leur plein potentiel (Besnoy, 2018).

Conclusion

Les élèves doublement exceptionnels ont fait l'objet de peu de recherche et les écrits à ce sujet sont surtout cliniques ou anecdotiques. Les recherches futures contribueront à mieux comprendre le profil de ces élèves uniques et éventuellement à mieux les aider.

Références

- Baum, S. et Schader, R. (2018). Using a positive lens : Engaging twice exceptional learners. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 104-119). New York, NY: Oxford University Press.
- Baum, S. M., Schader, R. M. et Owen, S. V. (2017). *To be gifted and learning disabled*. Waco, Tx : Prufrock Press Inc.
- Besnoy, K. (2018). Educating the twice exceptional child: Creating strong school-home collaborative partnerships. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 177-187). New York, NY: Oxford University Press.
- Bianco, M. et Leech, N. L. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 219–334.
- Brody, L. E. et Mills, C. K. (1997). Gifted children with learning difficulties : A review of the littérature. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-286.
doi : [10.1177/002221949703000304](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. doi: [10.1177/0016986210382575](https://doi.org/10.1177/0016986210382575)
- Foley-Nicpon, M. et Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, M. Foley-Nicpon, S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 545-558). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gilman, B. J. et Peters, D. (2018). Finding and serving twice exceptional students: Using triaged comprehensive assessment and protection of the law. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 19-47). New York, NY: Oxford University Press.
- Reis, S. M., Baum, S. M. et Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. doi: [10.1177/0016986214534976](https://doi.org/10.1177/0016986214534976)
- Misset, T. C. (2018a). 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). New York, NY : Routledge.
- Misset, T. C. (2018b). Parenting a twice-exceptional students. Dans C. M. Callahan et H. L. Hertberg-Davis (dir.), *Fundamentals of gifted education : Considering multiple perspectives* (2^e éd., p. 457-466). New York, NY : Routledge.

- Missett, 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.
doi: [10.1080/09362835.2014.986611](https://doi.org/10.1080/09362835.2014.986611)
- Silverman, L., Gilman, B. et Maxwell, E. (2016). *Parent/teacher/counselor checklists for recognizing twice exceptional children*. Westminster, CO: Gifted Development Center. Récupéré de :
http://www.gifteddevelopment.com/sites/default/files/Checklist%20for%20Twice%20Exceptional%20Children_0.pdf
- 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). New York, NY: Oxford University Press.
- Trails, B. A. (2011). *Twice-exceptional gifted children: Understanding, teaching, and counseling gifted students*. Waco, TX : 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. doi : [10.1177/1932202X0902000406](https://doi.org/10.1177/1932202X0902000406)
- Webb, J. T., Amend, E. R., Blejan, P., Webb, N. E., Kuzujanakis, M., Olenchak, F. R. et Goerss, J. (2016). *Misdiagnosis and dual diagnoses of children and adults* (2^e éd.). Tucson, AZ : Great Potential Press, Inc.
- Winebrenner, S. (2018). How we can recognize and teach twice or multi-exceptional students. Dans S. B. Kaufman (dir.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties* (p. 123-137). New York, NY: Oxford University Press.