

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MESURES D'ACCOMMODEMENTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS
POSTSECONDAIRES QUÉBÉCOIS : EFFICACITÉ PERÇUE ET
INFLUENCE SUR L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE SELON LES ÉTUDIANTS
AYANT UN TDAH

THÈSE PRÉSENTÉE À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
JEANNE LAGACÉ-LEBLANC

OCTOBRE 2021

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Ce document est rédigé sous la forme d'articles scientifiques, tels qu'il est stipulé dans les règlements des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les trois articles ont été rédigés selon les normes de publication de revues reconnues et approuvées par le Comité d'études de cycles supérieurs en psychoéducation. Les noms des directeurs de recherche ayant participé au déroulement de la recherche pourraient donc apparaître comme coauteurs des articles soumis pour publication.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DOCTORAT EN PSYCHOÉDUCATION

Direction de recherche :

Line Massé directrice de recherche

Nadia Rousseau codirectrice de recherche

Jury d'évaluation

Line Massé Directrice membre interne

Nadia Rousseau Codirectrice membre interne

Geneviève Bergeron Membre interne

Julie Marcotte Présidente du jury

Manon Doucet Membre externe

Thèse soutenue le 1^{er} octobre 2021

Sommaire

Depuis la dernière décennie, un nombre croissant d'étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) accèdent à l'éducation postsecondaire. Tout au long de leur parcours collégial et universitaire, ces étudiants sont susceptibles de rencontrer des difficultés importantes liées à leur condition faisant obstacle à leur réussite scolaire. Très peu d'études ont été publiées à ce jour sur l'expérience scolaire de cette population. On sait donc peu de choses sur la façon dont le TDAH affecte ces étudiants dans leur étude postsecondaire et ce qui les aide ou non à réussir. Cette thèse se veut donc une contribution à l'avancement des connaissances dans ce domaine afin de mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH.

Cette recherche exploratoire s'articule autour de trois articles scientifiques qui s'inscrivent dans une approche qualitative interprétative. L'objectif du premier article est de mieux comprendre comment le TDAH affecte les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Le deuxième article vise à documenter l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements par les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, ainsi que d'examiner les perceptions d'efficacité de ces ressources. L'objectif du troisième article est de documenter les actions des enseignants qui favorisent la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Pour répondre à ces objectifs de recherche, des entretiens ont été réalisés auprès de 29 étudiants ayant un diagnostic de TDAH, de leurs proches ($n = 26$) et de leurs conseillers en services adaptés ($n = 9$).

Le premier article dresse un portrait des difficultés éprouvées par les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire et décrit en détail la manière dont elles se manifestent. Les participants rapportent des difficultés scolaires importantes liées à l'attention, la régulation des émotions, la gestion du temps, l'inhibition, la mémoire de travail et l'organisation/planification. De plus, l'article offre un aperçu de la façon dont les étudiants appréhendent leur TDAH. Il met aussi en évidence l'étroit lien entre les difficultés scolaires vécues par les étudiants et les déficits sur le plan des fonctions exécutives. Enfin, l'article fournit des recommandations visant l'amélioration de ces fonctions exécutives afin de favoriser la réussite scolaire chez les étudiants du postsecondaire ayant un TDAH.

Les résultats présentés dans le deuxième article de la thèse montrent qu'une variété de services de soutien et de mesures d'accommodements sont utilisés par les étudiants de notre étude. Toutefois, quelques étudiants interrogés poursuivent leurs études sans avoir besoin de ces ressources. Les résultats révèlent que le temps supplémentaire et le local adapté pour les examens sont les mesures les plus utilisées alors qu'ils ont moins recours aux preneurs de notes. Concernant les services de soutien, les ateliers de gestion du stress ou de l'anxiété est le service le moins utilisé, tandis que le centre d'aide en français est le service dont les étudiants ont le plus profité. Les perceptions d'efficacité des ressources disponibles mettent en lumière l'hétérogénéité du vécu des étudiants ayant un TDAH et de leurs besoins. De plus, les résultats révèlent les raisons justifiant la non-utilisation de certains services ou mesures par les étudiants, ainsi que les obstacles nuisant à la pleine efficacité de ces ressources. L'article dégage les principaux éléments à prendre en compte

pour offrir des services de soutien et des mesures d'accommodements efficaces et qui répondent aux besoins des étudiants.

Enfin, les résultats du dernier article de la thèse révèlent plusieurs actions mises en place par les enseignants du cégep et de l'université pouvant favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH. Les participants ont rapporté des actions liées au soutien visuel, au soutien à la compréhension, au soutien à l'évaluation, au soutien à l'organisation des informations et à des stratégies d'enseignement. Les résultats soulignent également le rôle important des enseignants dans la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH, notamment de par la nature de leurs relations avec ces derniers. L'article propose des actions concrètes pouvant être mises en œuvre par les enseignants du cégep ou de l'université qui sont susceptibles de favoriser la réussite des étudiants ayant un TDAH.

Ces nouvelles connaissances s'avèrent pertinentes dans un contexte où de plus en plus d'étudiants ayant un TDAH poursuivent leurs études vers l'éducation postsecondaire. Ces résultats sont susceptibles d'avoir des retombées importantes sur la pratique de plusieurs acteurs du milieu de l'éducation postsecondaire, et sur l'inclusion et la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH. Ces diverses retombées sont discutées plus amplement. De plus, des avenues futures de recherche sont proposées.

Table des matières

| | |
|---|------|
| Sommaire | iv |
| Liste des tableaux | xiii |
| Liste des figures | xiv |
| Remerciements | xv |
| Introduction | 1 |
| Chapitre I. La problématique | 6 |
| Les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire | 7 |
| Les difficultés scolaires liées au TDAH | 9 |
| Les approches favorisant le bien-être et la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire | 15 |
| L'approche par accommodements | 16 |
| Les approches universelles | 21 |
| Chapitre II. Le cadre théorique et conceptuel | 27 |
| Les modèles théoriques du TDAH | 28 |
| Le modèle de Barkley | 29 |
| Le niveau pré-exécutif | 31 |
| Le niveau instrumental | 31 |
| Le niveau méthodologique | 32 |
| Le niveau tactique | 33 |
| Le niveau stratégique | 33 |
| La zone étendue | 34 |

| | |
|---|----|
| Le modèle de Brown | 34 |
| Les principaux concepts | 36 |
| Les atteintes fonctionnelles liées au TDAH | 36 |
| Les défis de l'éducation postsecondaire | 37 |
| Les actions pédagogiques | 38 |
| La voix des étudiants | 39 |
| Les objectifs de recherche | 40 |
| Chapitre III. La méthode | 41 |
| Le devis de recherche et les assises épistémologiques | 42 |
| Le devis de recherche | 42 |
| La posture épistémologique | 43 |
| L'étude de cas | 44 |
| Les participants | 48 |
| La procédure | 54 |
| Les outils de recherche | 57 |
| Les entretiens individuels | 57 |
| Les questionnaires de renseignements généraux | 59 |
| La mesure des symptômes du TDAH | 60 |
| Le plan d'analyse..... | 61 |
| Chapitre IV. Article 1 | 65 |
| Abstract | 67 |
| Methods | 72 |

| | |
|--|-----|
| Participants | 72 |
| Measures | 73 |
| Procedure | 73 |
| Data Analysis | 74 |
| Results | 75 |
| Theme 1 – ADHD Functional Impairments | 75 |
| Attention Difficulties | 76 |
| Emotional-Regulation Difficulties | 78 |
| Motivational Difficulties | 80 |
| Time-Management Difficulties | 81 |
| Inhibition Difficulties | 83 |
| Working Memory Difficulties | 84 |
| Organization/Planning Difficulties | 85 |
| Theme 2 – Relationship with the ADHD Label | 86 |
| Discussion | 88 |
| How does ADHD affects students in their studies? | 88 |
| How do students perceive having ADHD in postsecondary education? | 91 |
| Limits..... | 92 |
| Implications for Practice and Research..... | 93 |
| Reference..... | 97 |
| Chapitre V. Article 2 | 106 |
| Résumé | 108 |

| | |
|---|-----|
| Objectifs de l'étude..... | 111 |
| Méthodologie..... | 111 |
| Participants | 111 |
| Procédures et analyses | 112 |
| Résultats | 113 |
| Utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements | 113 |
| Efficacité perçue et attendue des services de soutien | 114 |
| Centre d'aide en français | 114 |
| Ateliers de stratégies d'études efficaces | 115 |
| Mentorat ou tutorat par un pair | 115 |
| Ateliers de gestion du stress ou de l'anxiété..... | 115 |
| Efficacité perçue et attendue des mesures d'accommodements | 116 |
| Enregistrement des cours | 116 |
| Local adapté pour les examens | 117 |
| Service de prise de notes..... | 118 |
| Temps supplémentaire pour les examens | 119 |
| Utilisation d'aides technologique | 120 |
| Efficacité perçue et attendue des autres ressources | 121 |
| Discussion | 121 |
| Limites..... | 124 |
| Conclusion..... | 125 |
| Référence..... | 127 |

| | |
|---|-----|
| Chapitre VI. Article 3 | 132 |
| Résumé | 133 |
| Introduction et problématique | 134 |
| Méthodologie..... | 137 |
| Participants | 137 |
| Procédures..... | 138 |
| Analyses..... | 138 |
| Résultats | 139 |
| Les perceptions des conseillers en services adaptés : des indicateurs généraux .. | 139 |
| Les perceptions des étudiants ayant un TDAH : vers une description plus fine .. | 140 |
| Soutien visuel..... | 140 |
| Soutien à la compréhension | 141 |
| Soutien à l'évaluation | 142 |
| Soutien à la gestion du temps..... | 143 |
| Soutien à l'organisation de l'information | 144 |
| Stratégies d'enseignement | 144 |
| Rapport à l'enseignant | 145 |
| Discussion | 149 |
| Conclusion..... | 153 |
| Références bibliographiques | 154 |
| Chapitre VII. Discussion générale | 160 |
| Discussion générale..... | 161 |

| | |
|--|-----|
| Premier objectif | 161 |
| Deuxième objectif..... | 165 |
| Troisième objectif..... | 172 |
| Limites de l'étude | 174 |
| Retombées de l'étude et pistes d'intervention | 176 |
| Perspectives de recherches futures | 178 |
| Chapitre VIII. Conclusion | 182 |
| Références | 186 |
| Appendice A. Consignes aux auteurs pour la soumission d'un article à la revue <i>Journal of Postsecondary Education & Disability</i> (article 1) | 204 |
| Appendice B. Consignes aux auteurs pour la soumission d'un article à la <i>Revue canadienne de l'éducation</i> (article 2)..... | 211 |
| Appendice C. Consignes aux auteurs pour la soumission d'un article à la <i>Revue des sciences de l'éducation de McGill</i> (article 3)..... | 218 |
| Appendice D. Lettre d'information – Invitation à participer au projet de recherche..... | 227 |
| Appendice E. Courriel de recrutement | 231 |
| Appendice F. Lettre d'information et de consentement des étudiants | 233 |
| Appendice G. Communiqué pour la diffusion | 238 |
| Appendice H. Affiche promotionnel | 240 |
| Appendice I. Formulaire d'information et de consentement des proches et des conseillers en services adaptés | 242 |
| Appendice J. Grilles d'entrevues | 251 |

| | |
|---|-----|
| Appendice K. Liste des services et mesures pour les étudiants ayant un TDAH | 264 |
| Appendice L. Questionnaires de renseignement généraux | 267 |
| Appendice M. La mesure des symptômes du TDAH | 274 |

Liste des tableaux

Chapitre I

Tableaux

- 1 Les principales fonctions exécutives atteintes dans le TDAH et les comportements associés 11

Chapitre II

Tableaux

- 2 Répartition des étudiants selon le régime d'étude, la situation d'habitation et le régime d'emploi.....50
- 3 Types de médicaments utilisés par les étudiants52
- 4 Répartition des proches et des conseillères en services adaptés selon le genre, la tranche d'âge et le niveau de scolarité.....53

Chapitre V

Tableaux

- 1 Description de l'utilisation des services de soutien, des mesures d'accommodements et d'autres ressources (n = 29)..... 114

Chapitre VI

Tableaux

- 1 Actions déployées par des enseignants du postsecondaire favorisant la réussite scolaire selon des étudiants ayant un TDAH..... 147

Liste des figures

Chapitre II

Figures

- 1 Les lignes directrices de la Conception Universelle de l'Apprentissage25
- 2 Le phénotype étendu des fonctions exécutives de Barkley31
- 3 Les fonctions exécutives déficitaires dans le TDAH selon Brown35

Remerciements

Cette thèse doctorale a été réalisée grâce au soutien financier des Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC) ainsi que par des bourses d'aide à la diffusion du Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociale à l'école (LaRIDAPE) de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Cette aventure qu'est le doctorat n'aurait pas pu se faire sans un réseau exceptionnel autour de moi.

D'abord, je tiens à remercier ma directrice et mentore des neuf dernières années, la Professeure Line Massé. Je me souviendrai toujours du 5 septembre 2012, la journée où elle m'a accueilli dans son équipe. Je n'avais aucune idée à ce moment du passionnant et enrichissant voyage qui m'attendait, mais quelque chose me disait que ce serait spécial. Je suis extrêmement reconnaissante pour toutes les opportunités qu'elle m'a offertes tout au long de mon parcours universitaire. Les connaissances, la rigueur de travail et les conseils que la Professeure Massé m'a transmis sont inestimables. Sans aucun doute, elle a contribué à façonner la chercheuse et l'humain que je suis aujourd'hui. Elle m'amène chaque jour à me dépasser et à développer pleinement mon potentiel. Je la remercie pour sa constante disponibilité, sa confiance et son soutien incommensurable. Grâce à cette Professeure, j'estime avoir tout ce dont j'ai besoin pour entamer un nouveau voyage. Line, merci sincèrement pour ces belles années.

Un merci tout aussi particulier pour ma codirectrice, la Professeure Nadia Rousseau. Je lui témoigne ma gratitude pour la confiance qu'elle m'a montrée dès le

départ, pour sa bienveillance et pour m'avoir transmis sa précieuse expertise. Elle a su illuminer mon chemin dans les moments où j'en avais le plus besoin.

Line et Nadia, je vous suis immensément reconnaissante. Mon parcours doctoral a été une formidable aventure avec vous à mes côtés. Merci pour l'accompagnement fourni et pour l'enthousiasme que vous avez démontré à l'égard de mon projet.

Je veux aussi souligner le soutien des membres de mon comité de thèse, les Professeures Caroline Couture et Geneviève Bergeron. Merci pour votre temps, votre sensibilité, vos encouragements et vos commentaires toujours d'une grande pertinence. Un grand merci aussi à la Professeure Julie Marcotte d'avoir accepté de siéger sur le comité d'évaluation de cette thèse et à la Professeure Manon Doucet pour sa contribution à titre d'évaluatrice externe.

Au personnel administratif, aux professeurs et aux chargés de cours du département de psychoéducation à l'UQTR que j'ai côtoyés au fil des ans, merci. Vous avez tous eu, à votre façon, un impact positif dans mon parcours. Je suis choyé d'avoir fait partie de cette grande famille.

Je tiens à remercier plusieurs professeurs chercheurs avec qui j'ai eu la chance de travailler et qui m'ont fait bénéficier de leur précieux savoir : Claudia Verret, Marie-France Nadeau, Nancy Gaudreau, Claire Baudry, Amélie Courtinat-Camp, Valérie Capdevielle, Caroline Couture et Jean-Yves Bégin. Vous avez toutes et tous une place particulière dans mon cœur. Je suis énormément reconnaissante des opportunités que vous m'avez offertes et qui m'ont permis de grandir.

J'adresse mes remerciements aussi à Majorie Dubuc qui a passé de nombreuses heures à transcrire les entrevues de cette thèse. Merci aussi à tous les étudiants de l'équipe de recherche de la Professeure Massé pour les discussions et les pauses-café !

Je voudrais remercier Éric Dauth qui s'est toujours assuré que ma dent sucrée soit comblée lors des nombreux diners de travail et qui a corrigé très souvent mon anglais médiocre.

Merci à toutes mes précieuses amies qui ont traversé avec moi ces importantes années de ma vie et qui ont, parfois sans le savoir, grandement facilité mon parcours doctoral. À ma formidable amie Christina Deraspe qui m'a gentiment accueilli sur son futon lors de mes visites à Trois-Rivières pendant ma première année de doctorat. À Maud Pellerin qui est mon pilier et ma confidente. Je la remercie pour sa grande écoute et ses précieux conseils. Merci du fond du cœur à mes plus vieilles amies (mes cocottes) et mes plus grandes *fans*, Elise Thivièrge (titi), Maude Thériault (momo), Geneviève Dunlay (ge), Marie-Ève Fitzback (fitzback) et Audrey L.-Roy (La Drey). Merci aussi à Valérie Aubut pour son amitié et ses inestimables conseils pour m'aider à apprivoiser la recherche qualitative.

Je témoigne aussi ma gratitude à mes parents, Sylvie et Benoit, pour leur important soutien tout au long de mes études. Vous avez rendu chaque instant de ce doctorat plus facile. Cela va sans dire ; vous y êtes pour beaucoup dans ma réussite. Merci de croire en moi et de m'encourager dans tout ce que j'entreprends. Je remercie aussi mon petit frère Charles qui m'inspire à persévérer dans tout ce que je fais. Merci à tous les autres membres

de ma famille, et particulièrement à ma chère Mamie, mes oncles Normand et Michel, ma tante Mélanie et mon cousin Gabriel.

Enfin, mes derniers remerciements vont aux participants sans qui cette thèse n'aurait pas pu se concrétiser. Merci aux services adaptés des établissements participants pour votre fidèle collaboration, c'est inestimable. Merci aux conseillers en services adaptés pour votre ouverture et votre franchise. Votre travail auprès des étudiants ayant un TDAH est remarquable. Merci aussi aux proches des étudiants qui ont contribué significativement à ce projet. Finalement, à vous les 29 étudiants, merci infiniment pour vos témoignages sincères et profonds. Vous êtes mon inspiration et ma source d'énergie dans tout ce que je fais.

Introduction

Selon les données du Ministère de l'Enseignement Supérieur du Québec (MES, 2021a, 2021b), l'effectif étudiant s'est diversifié dans les dernières années, possible conséquence de la récente démocratisation du système d'éducation québécois (CSE, 2013, 2019). Parmi cet effectif, on relève que les étudiants en situation de handicap (ÉSH) sont de plus en plus nombreux à l'éducation postsecondaire. En 2019, dans le réseau collégial, on répertoriait près de 18 000 ÉSH, soit treize fois plus qu'en 2007 (Fédération des cégeps, 2019). De plus, en 2013-2014, ils étaient 8201 dans le réseau universitaire québécois et au nombre de 19 296 en 2019-2020 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2020).

La population des ÉSH se compose des étudiants en situation de handicap dit « traditionnel » (ÉSHT) et des étudiants en situation de handicap émergent (ÉSHÉ) ou invisible. Les ÉSHT sont des étudiants présentant une déficience visuelle ou auditive grave, une déficience motrice, organique ou une déficience du langage et de la parole. Les ÉSHÉ regroupent plutôt ceux présentant des troubles de santé mentale, des troubles d'apprentissage, des troubles du déficit de l'attention/hyperactivité ou d'autres troubles neurocognitifs. Selon les données de l'AQICESH (2020), la hausse des étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises serait principalement attribuable aux ÉSHÉ. Ils représentent près de 84 % de la clientèle totale.

Au sein de la population des ÉSHÉ, ceux présentant un TDAH sont les plus nombreux. Ils représentent environ 45 % de cette population. Au cours des dernières années, leur nombre n'a cessé d'augmenter. Les données disponibles montrent qu'entre 2005-2006 et 2019-2020, leur nombre est passé de 68 à 7 263 dans le réseau universitaire québécois. Cela peut notamment s'expliquer par les progrès dans l'utilisation et l'efficacité des interventions psychosociales et pharmacologiques ainsi que le soutien législatif accru qui ont, entre autres, rendu l'enseignement supérieur plus accessible aux étudiants ayant un TDAH (Thome et Reddy, 2009 ; Weyandt et DuPaul, 2006). Aussi, Macé et Rivard (2013, p.4) attribuent cette augmentation au :

« dépistage en bas âge des enfants ayant un trouble d'apprentissage ; aux retombées scientifiques qui traitent de l'origine et des conséquences scolaires des différents troubles d'apprentissage et de comportement ; au raffinement des évaluations diagnostiques de ces troubles ; à l'augmentation des services d'interventions auprès de cette clientèle au niveau primaire et secondaire et les législations gouvernementales visant à protéger ces personnes de la discrimination et à leur offrir un support financier pour obtenir des services ».

Compte tenu de l'augmentation continue des étudiants ayant un TDAH dans les établissements postsecondaires québécois et de la probabilité qu'ils rencontrent des difficultés scolaires importantes, il s'avère fondamental que des efforts soient déployés afin de les soutenir dans leur parcours académique. De plus, le peu de connaissances au sujet de ces étudiants justifie la pertinence de mener une étude auprès de cette population.

Pour ce faire, ce projet de thèse vise à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire.

Le premier chapitre présente plus en détail le phénomène qui sous-tend cette étude. Dans un premier temps, il aborde le TDAH chez les étudiants du postsecondaire et les difficultés scolaires qu'ils peuvent rencontrer. Dans un deuxième temps, les principales approches susceptibles de favoriser le bien-être et la réussite scolaire de ces étudiants sont abordées, soit l'approche par accommodements et les approches universelles. Le deuxième chapitre décrit le cadre théorique et conceptuel de l'étude. On y présente plus en détail deux modèles théoriques du TDAH (Barkley, 2012 ; Brown, 2013) en plus des principaux concepts associés à l'étude, soit les atteintes fonctionnelles liées au TDAH, le contexte de l'éducation postsecondaire, les actions pédagogiques et la voix des étudiants. Ce chapitre se termine avec la présentation des trois objectifs de recherche. Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour cette recherche. Les informations relatives au devis de recherche et aux assises épistémologiques qui appuient les décisions méthodologiques y sont présentées, ainsi que les données qui concernent les participants, la procédure, les outils de collecte de données et le plan d'analyse. Le quatrième chapitre présente le premier article de cette thèse (Lagacé-Leblanc, Massé et Rousseau) qui est sous presse dans le *Journal of Postsecondary Education and Disability*. Il vise à mieux comprendre comment le TDAH affecte les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Le cinquième chapitre est constitué du deuxième article inséré dans cette thèse (Lagacé-Leblanc, Massé et Rousseau) et a pour but de documenter l'utilisation des

services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, ainsi que d'examiner les perceptions d'efficacité de ces ressources. Cet article est sous presse à la *Revue canadienne de l'éducation*. Le sixième chapitre est constitué du troisième article de cette thèse (Lagacé-Leblanc, Rousseau et Massé) qui est sous presse à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. L'objectif de cet article est de documenter les actions enseignantes qui favorisent la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Conformément aux directives du Comité des programmes d'études supérieures en psychoéducation pour le dépôt d'une thèse de doctorat par articles, les directives de publication de chacune des revues ciblées pour la publication de ces derniers sont présentées aux Appendices A, B et C. Les articles ont été rédigés selon les directives de publication de chacune des revues et insérés comme tels dans la thèse. Le septième chapitre présente une discussion générale des résultats selon chaque objectif de recherche, les limites de l'étude, les retombées et pistes d'intervention ainsi que les perspectives de recherches futures. Enfin, on retrouve respectivement une conclusion de la thèse, la liste des références du chapitre I, II, III, VII et VIII, ainsi que les appendices.

Compte tenu de la forme de la thèse, les lecteurs peuvent constater une certaine redondance des informations dans le texte. Toutefois, il faut préciser que le contenu présenté assure la cohérence de cette thèse.

Chapitre I. La problématique

Ce premier chapitre présente la problématique de cette thèse de doctorat. Deux grands thèmes sont abordés. Le premier thème explicite le phénomène à l'étude, soit le TDAH chez les étudiants du postsecondaire. Après avoir défini sommairement le trouble, cette section décrit les principales difficultés scolaires que peut rencontrer cette population. Le deuxième thème porte sur les approches susceptibles de favoriser le bien-être et la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH au postsecondaire, soit l'approche par accommodements et les approches universelles.

Les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire

Le TDAH est un trouble neurodéveloppemental qui est décrit par l'American Psychiatric Association (APA, 2015) comme une tendance persistante des symptômes d'inattention ou d'hyperactivité/impulsivité interférant avec le développement de l'individu. Les symptômes de ce trouble peuvent nuire au fonctionnement social, scolaire ou professionnel de la personne. Le TDAH est reconnu comme un trouble qui persiste à l'adolescence et à l'âge adulte dans 65 à 85 % des cas (Barkley *et al.*, 2008 ; Childress et Berry, 2012 ; Sibley *et al.*, 2016). La dernière mise à jour du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5, APA, 2015) met d'ailleurs l'attention sur le diagnostic à l'adolescence et l'âge adulte. Les changements apportés permettent d'accroître la validité du diagnostic à l'âge adulte. Pour avoir un diagnostic de TDAH, les

adolescents (17 ans et plus) et les adultes doivent présenter, soit cinq symptômes ou plus liés à l'inattention (p. ex. : a souvent du mal à organiser ses travaux et ses activités, est souvent facilement distrait par les stimuli externes, etc.), cinq symptômes ou plus liés à l'hyperactivité/impulsivité (p. ex. : souvent parle trop, est inconfortable de se tenir immobile pendant un long moment, etc.), ou à la fois cinq symptômes et plus d'inattention et d'hyperactivité/impulsivité. De plus, les symptômes doivent être présents depuis au moins l'âge de 12 ans.

Selon les recherches américaines, de 2 à 12 % des étudiants de niveau postsecondaire présenteraient un TDAH (DuPaul *et al.*, 2009 ; Davis *et al.*, 2012 ; Nugent et Smart, 2014 ; Ramsay et Rostain, 2015). Au Canada, on estime ce taux à 7,11 % (Yallop *et al.*, 2015). Les symptômes du TDAH qui se manifestent chez les étudiants diffèrent un peu de ceux présents à l'enfance, en particulier sur le plan de l'hyperactivité. Dans plusieurs des cas, les symptômes liés à l'hyperactivité évoluent pendant l'adolescence et l'âge adulte passant d'une agitation motrice à une agitation interne ou à un sentiment de nervosité (Biederman *et al.*, 2010 ; Weyandt *et al.*, 2003). En raison de cette évolution, il est possible que les étudiants ayant un TDAH aient plus de difficultés à se détendre (Bradshaw et Salzer, 2003 ; Weyandt *et al.*, 2003). Les difficultés les plus persistantes chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire semblent surtout liées à l'attention (Barkley *et al.*, 2008). Ces symptômes prédiraient d'ailleurs la majorité de leurs difficultés scolaires (Frazier *et al.*, 2007 ; Rabiner *et al.*, 2008). Dans la majorité des cas,

ils ont de la difficulté à soutenir, diriger et partager leur attention (Advokat *et al.*, 2011 ; Lagacé-Leblanc *et al.*, 2020 ; Vekaria et Peverly, 2018).

Plusieurs études suggèrent que les étudiants ayant un TDAH ont un plus grand risque de connaître des difficultés sociales, psychologiques et scolaires que les étudiants sans le trouble (DuPaul *et al.*, 2009 ; Overbey *et al.*, 2011 ; Wolf *et al.*, 2009). En plus, ils peuvent avoir des problèmes à bien performer au travail, à gérer leurs finances ou à éviter les problèmes judiciaires (Weyandt et DuPaul, 2013).

Les difficultés scolaires liées au TDAH

Les étudiants ayant un TDAH qui poursuivent des études postsecondaires ont des niveaux de compétences scolaires plus élevés, de plus grands succès scolaires dans le passé et de meilleures stratégies d'adaptation que les jeunes adultes du même âge, mais qui ne poursuivent pas leur scolarité (Frazier *et al.*, 2007). Ils ne sont toutefois pas à l'abri de vivre des difficultés ayant des impacts importants sur leur vie. Par exemple, sur le plan scolaire, ils sont plus susceptibles d'interrompre leur étude, d'abandonner un cours ou d'échouer à décrocher leur diplôme et obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs sans TDAH (Advokat *et al.*, 2011 ; Barkley *et al.*, 2008 ; Brown, 2005 ; DuPaul *et al.*, 2018 ; Gormley *et al.*, 2019 ; Hechtman *et al.*, 2016). Il va sans dire que l'adaptation à la vie collégiale ou universitaire, pour les étudiants diagnostiqués avec un TDAH, présente des défis supplémentaires (Landry et Goupil, 2010 ; Nugent et Smart, 2014) par rapport aux étudiants sans TDAH (Weyandt et DuPaul, 2008, 2013).

De façon générale, ils éprouvent de plus grandes difficultés sur le plan scolaire que leurs pairs sans le trouble (Emmers *et al.*, 2017). Des études suggèrent que ces difficultés académiques sont probablement dues, non seulement aux symptômes d'inattention ou d'hyperactivité/impulsivité, mais aussi à un manque de préparation sur le plan de l'organisation, de la gestion du temps et de l'étude (Advokat *et al.*, 2011 ; Blase *et al.*, 2009 ; DuPaul *et al.*, 2018 ; Lewandowski *et al.*, 2008 ; Reaser *et al.*, 2007 ; Weyandt *et al.*, 2013). À ce sujet, les recherches indiquent que les déficits sur le plan des fonctions exécutives peuvent jouer un rôle important dans le fonctionnement et la performance des étudiants ayant un TDAH (Weyandt *et al.*, 2013). Plusieurs fonctions exécutives apparaissent déficitaires chez les étudiants ayant un TDAH, notamment la gestion du temps, la planification/organisation, l'inhibition, la mémoire de travail, la motivation, l'autorégulation (Barkley, 2012).

La gestion du temps est un défi important pour eux. Ils ont plus de difficultés à estimer le temps (Prevatt *et al.*, 2011), ont souvent besoin de plus de temps lors des évaluations et ont plus de mal à terminer leur examen dans les temps requis (DuPaul *et al.*, 2009). Ils vont aussi rapporter des difficultés à persister dans des tâches cognitives, à réfléchir aux conséquences de leurs actions et à se souvenir d'informations importantes (Advokat *et al.*, 2011 ; Fleming et McMahon, 2012). D'ailleurs, ils peuvent avoir des difficultés à se rappeler ce qu'ils ont lu auparavant ce qui fait en sorte qu'ils doivent relire plusieurs fois pour bien comprendre (Lewandowski *et al.*, 2008). Ils rapportent des difficultés à gérer le stress et l'anxiété générés par les études (Petersen *et al.*, 2006). Rester

motivé pour atteindre leurs objectifs est également un défi de taille pour ces étudiants ; ils ont tendance à procrastiner pour se mettre à l'étude ou pour réaliser leurs travaux (Kane *et al.*, 2011). Enfin, ils éprouvent des difficultés à rester assis lors de cours, d'examens ou de rédaction de travaux (Gilbert, 2005). Le Tableau 1 présente plus en détail les fonctions exécutives déficitaires chez les étudiants ayant un TDAH et fournit des exemples de manifestations comportementales y étant associés.

Tableau 1

Les principales fonctions exécutives atteintes dans le TDAH et les comportements associés

| Fonctions exécutives | Comportements associés |
|---|--|
| Mémoire de travail (utiliser la mémoire pour réaliser des tâches ou se rappeler les informations) | <ul style="list-style-type: none"> • Retient difficilement ce qu'il lit. • A de la difficulté à faire deux choses à la fois (p. ex. : écouter et prendre des notes). • A de la difficulté à retenir les consignes verbales. • A de la difficulté à garder ses idées en tête et à se rappeler ce qu'il veut écrire. |
| Activation ou automotivation (mobiliser son énergie pour se mettre au travail) | <ul style="list-style-type: none"> • Se mobilise difficilement pour se mettre au travail, surtout lorsque cela ne l'intéresse pas. • Procrastine : attend à la dernière minute pour réaliser une tâche, même s'il reconnaît l'importance de celle-ci. • Est dépendant envers les autres personnes pour se mettre à la tâche ou se mettre en action. • A de la difficulté à se motiver à rester sur la tâche et à faire le travail. • Démontre des performances inconsistantes tant dans la qualité que dans la quantité du travail réalisé. |
| Inhibition comportementale (affecte particulièrement la concentration) | <ul style="list-style-type: none"> • Écarte difficilement les stimulations non pertinentes lors d'une activité en cours. • Arrête difficilement une activité ou un comportement lorsqu'il doit le faire. • Fait des commentaires impulsifs aux autres personnes. |

Tableau 1

Les principales fonctions exécutives atteintes dans le TDAH et les comportements associés

| Fonctions exécutives | Comportements associés |
|--|--|
| Autorégulation comportementale (contrôler l'action vers l'atteinte des objectifs) | <ul style="list-style-type: none"> • Agit sans penser avant ou sans considérer tous les aspects les plus importants de la situation. • Fait des choses sans considérer les conséquences associées. • Ne réfléchit pas avant de réaliser une tâche ou ne se parle pas intérieurement lors de la réalisation pour guider ses actions. |
| Autoévaluation émotionnelle (gérer les émotions, en particulier le stress et la frustration) | <ul style="list-style-type: none"> • Se fâche plus facilement et maintient plus difficilement son calme lors d'une situation frustrante. • Retrouve plus difficilement son calme après avoir vécu une émotion intense ; reste émotionnel ou contrarié plus longtemps. • Fournit moins d'effort lorsque les tâches sont ennuyeuses. |
| Organisation et résolution de problème | <ul style="list-style-type: none"> • A de la difficulté à expliquer ou à rapporter des informations dans le bon ordre. • Ne traite pas les informations aussi rapidement que les autres. • A de la difficulté à apprendre rapidement des activités complexes. • A de la difficulté à réaliser une tâche dans une séquence logique ou à planifier les étapes à suivre. • Organise difficilement ses idées. |
| Gestion du temps | <ul style="list-style-type: none"> • A de la difficulté à estimer le temps nécessaire à la réalisation d'une tâche ou d'un déplacement. • A de la difficulté à se préparer à l'avance pour des choses qui doivent être faites. • A de la difficulté à prioriser les choses à faire dans le temps. • Perd son temps ou gère mal le temps. • Ne voit pas le temps passer. |

Source : Massé et Lagacé-Leblanc, 2020, p. 42-43.

Les difficultés associées au TDAH peuvent faire en sorte que l'individu n'atteigne pas à tous coups ses objectifs (Barkley, 2012), qu'ils soient personnels, académiques ou professionnels. Par conséquent, cela peut contribuer au sentiment de découragement et à une faible estime de soi (Eddy *et al.*, 2015). À ce propos, les étudiants ayant un TDAH vont rapporter avoir souvent l'impression de travailler plus fort que leurs pairs sans TDAH (DuPaul *et al.*, 2009) et se sentent moins confiants concernant leur capacité à réussir leurs études (Blase *et al.*, 2009 ; Heiligenstein *et al.*, 1999 ; Kane *et al.*, 2011 ; Lewandowski *et al.*, 2008). Plusieurs d'entre eux ressentent de la honte et de la culpabilité à propos de leurs résultats scolaires, pouvant aussi entraîner des comportements d'évitement et de procrastination (Stamp *et al.*, 2014).

Certains facteurs peuvent influencer l'apparition des symptômes liés au TDAH chez les étudiants. D'abord, pour certains étudiants ayant un TDAH, il est possible que certains cours soient plus exigeants sur le plan de l'attention ou encore de l'inhibition, et que ce ne soit pas le cas dans d'autres cours (D'Alessio et Banerjee, 2016 ; Ofiesh *et al.*, 2015). Ainsi, la manifestation des symptômes liés au TDAH pourrait être influencée par des facteurs externes, comme des méthodes d'enseignement ou d'évaluation. L'étude de Jansen et ses collègues (2017), réalisée auprès de 86 étudiants ayant un TDAH, montre que ces derniers sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés lors de l'enseignement magistral et lorsque des méthodes classiques d'évaluation sont utilisées (p. ex. : examen écrit ou examen à choix de réponses). À l'opposé, ils risquent moins de rencontrer des difficultés lorsque l'enseignant utilise des méthodes pédagogiques actives (p. ex. : jeu de

rôle, apprentissage par projet) ou lorsque ce dernier offre des formats alternatifs aux examens (p. ex. : transformer un examen écrit en examen oral). Lipka et ses collègues (2019) se sont intéressés aux perceptions des étudiants de niveau postsecondaire ayant un TDAH ou un trouble d'apprentissage à l'égard de l'enseignement et des apprentissages dans le cadre de cours adaptés préconisant de petits groupes et des stratégies pédagogiques différentes. Dans le cadre d'entrevues, ces étudiants ($n = 5$) ont rapporté l'importance du soutien émotionnel, comme de sentir que l'enseignant se soucie vraiment d'eux. Ils ont aussi souligné l'impact positif lié à certaines pratiques des enseignants : adaptation au rythme des étudiants, répétition de l'information lorsque nécessaire, organisation des apprentissages en « petit bloc » ou utilisation de l'apprentissage par modelage. Enfin, ils ont mentionné que la bienveillance envers les étudiants ayant plus de difficultés était une qualité importante chez les enseignants.

Enfin, en ce qui concerne la médication utilisée pour le traitement du TDAH, les résultats des recherches ne sont pas unanimes. Certaines recherches ont montré des effets directs sur l'amélioration des symptômes et de la qualité de vie des adultes ayant le trouble (Maneeton *et al.*, 2014 ; Sandhu *et al.*, 2021 ; Weiss *et al.*, 2010). Chez les étudiants ayant un TDAH, on sait plus précisément que la molécule dimésylate de lisdexamfétamine (Vyvanse) est associée à une réduction des symptômes du TDAH et à l'amélioration des fonctions exécutives (DuPaul *et al.*, 2012). Dans une autre étude (Advokat *et al.*, 2011), les étudiants rapportent que la médication pour le TDAH leur permet de rester concentrés et éveillés, d'être attentifs, d'éviter les distractions et de mieux organiser leurs études.

Toutefois, les médicaments seuls n'éliminaient pas complètement les déficits sur le plan scolaire (Advokat *et al.*, 2011). D'autres études indiquent que le traitement pharmacologique chez les étudiants ne serait pas lié à une meilleure adaptation ou à une réduction des symptômes associés au TDAH (Blase *et al.*, 2009 ; Rabiner *et al.*, 2008). Les divergences dans les résultats de recherche pourraient s'expliquer par le fait que les périodes de cours, pouvant aller de tôt le matin à tard le soir, sont souvent plus longues que celles de la période d'action des médicaments (Rabiner *et al.*, 2009). De plus, une récente étude a montré que les étudiants ayant un TDAH ont de faibles taux d'adhésion à la médication (Gray *et al.*, 2018), ce qui pourrait aussi expliquer les écarts entre les études. À cet égard, les effets secondaires associés aux médicaments pour le TDAH sont la principale cause de l'arrêt ou de l'interruption de leur traitement pharmacologique (Advokat *et al.*, 2011 ; Zetterqvist *et al.*, 2013). En somme, la prise de médicaments pour le TDAH chez les étudiants apparaît tout de même comme un facteur de protection (Lagacé-Leblanc *et al.*, 2020), au même titre que pour les enfants et les adolescents (Biederman *et al.*, 2004).

Les approches favorisant le bien-être et la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire

Pour répondre aux besoins des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, on retrouve principalement l'approche par accommodements et les approches universelles. L'approche par accommodements est considérée comme une approche réactive, car elle est consécutive aux comportements problématiques. En effet,

il s'agit de services individuels qui sont procurés à un moment où l'étudiant n'est plus en mesure de fonctionner dans son milieu. Les approches universelles quant à elles soutiennent des interventions proactives ou préventives qui ciblent un large public présentant un large éventail de caractéristiques, dont les étudiants ayant un TDAH. À l'éducation postsecondaire, l'approche par accommodements s'avère une approche réactive très utilisée pour répondre aux besoins des ÉSH. Quant aux approches proactives, comme l'approche universelle des apprentissages, ce sont des approches émergentes qui sont encore peu abordées dans les politiques institutionnelles de soutien aux ÉSH dans les universités québécoises (p. ex. : Université Laval, 2018 ; Université du Québec à Trois-Rivières, 2015 ; Université du Québec en Outaouais, 2009). Les prochaines sections aborderont ces deux approches plus en profondeur.

L'approche par accommodements

En vertu de la Charte canadienne des droits et libertés et de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*¹ les différentes politiques en vigueur doivent être exemptes de discrimination et reconnaître que toutes les personnes ont droit à l'égalité des chances (L.R.Q., c. C -12). En ce sens, tous les établissements postsecondaires ont l'obligation de soutenir les ÉSH en offrant des services de soutien et des mesures d'accommodements raisonnables pour assurer le droit à l'égalité. L'obligation de ne pas discriminer les

¹ Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale (LRQ, chapitre E-20.1).

contraints à donner des moyens de réussite équivalents à ceux des autres étudiants, compte tenu de leur situation de handicap. L'accommodement raisonnable constitue le moyen.

Essentiellement, les accommodements consistent en des changements apportés aux pratiques dans les établissements scolaires qui placent l'étudiant au même niveau que ceux sans handicaps, mais qui permet d'atténuer l'impact du handicap sur l'accès au programme d'enseignement général (Harrison *et al.*, 2013). Ce sont des adaptations apportées à l'apprentissage ou à l'évaluation pour aider les ÉSH à accéder au contenu enseigné en classe ou à démontrer ce qu'ils savent sur la compétence cible, sans changer fondamentalement le contenu de l'instruction ou la compétence que l'évaluation mesurera (Crawford, 2013 ; Missouri Department of Elementary and Secondary Education (MDESE), 2013).

Bien que l'offre et la nature des services offerts par les établissements québécois varient (Vagneux et Girard, 2014), les mesures d'accommodements octroyées sont principalement divisées en deux catégories, soient celles spécifiques aux cours et celles reliées au contexte d'examen (Philion *et al.*, 2016). Les mesures d'accommodements relatives aux cours peuvent inclure l'utilisation d'un ordinateur avec ou sans aides technologiques, le soutien à la prise de note, le temps additionnel pour effectuer les travaux, le nombre de cours restreint, la remise de travaux dans un format alternatif, l'accompagnement en classe et en laboratoire, l'abandon d'un cours sans mention d'échec après la date butoir, le matériel dans un format accessible et l'accès à un service

d'interprétariat. Pour les examens, les ÉSH peuvent avoir accès à des locaux distincts (individuel ou répartis en petit groupe), du temps supplémentaire variant de 33 % à 50 %, un ordinateur et des aides technologiques, un horaire d'examen modifié, des aide-mémoires, un casque antibruit ou des écouteurs avec de la musique, une calculatrice, au report d'examen, à effectuer un seul examen par jour, à réaliser l'évaluation dans un format alternatif et à avoir accès à un lecteur.

Il existe aussi une diversité de services de soutien à la réussite scolaire accessibles à tous les étudiants dans la plupart des établissements postsecondaires (p. ex. : Université du Québec à Trois-Rivières, n. d.; Université McGill, 2021). Ces services se présentent sous différentes formes, par exemple il peut s'agir d'ateliers ou de conférences, d'outils, d'aide en français ou encore de mentorat. Les appellations et la nature de ces services peuvent différer d'un établissement à l'autre.

L'approche par accommodements découle en grande partie du modèle médical, du fait qu'elle s'appuie principalement sur un diagnostic et qu'elle associe le problème d'accessibilité à la personne qui présente des besoins particuliers (Thornton et Downs, 2010). Selon cette perspective, c'est à l'étudiant de porter le poids de son intégration et de demander de l'aide. De plus, l'offre de service à l'étudiant repose sur la divulgation préalable du handicap. Donc, en s'inscrivant auprès du bureau des services aux ÉSH de son établissement postsecondaire, l'étudiant doit fournir une preuve de son diagnostic. Cela lui permet de participer à une rencontre d'évaluation avec un conseiller en services

adaptés, où sont généralement déterminés les moyens (les accommodements) auxquels l'étudiant a droit (Vagneux et Girard, 2014).

La divulgation du trouble pour accéder à des mesures d'accommodements s'avère un problème important puisque ce ne sont pas tous les étudiants qui divulguent leur handicap une fois au cégep (collège d'enseignement général et professionnel) ou à l'université. Par exemple, des chercheurs américains (Newman et Madaus, 2015) révèlent que seulement 35 % des étudiants ayant eu recours à des services adaptés au cours de leurs études secondaires ont divulgué leur condition au postsecondaire. Il y a un certain nombre de raisons pouvant expliquer cela : la peur d'être stigmatisé, un manque de connaissance sur les droits des ÉSH, sur les services disponibles ou sur les impacts de leur condition sur l'apprentissage (Emmers *et al.*, 2017 ; Denhart, 2008), la peur que de futurs employeurs aient accès à leur dossier (Lauffer, 1999) ou encore le désir de vouloir réussir seul (Lefler *et al.*, 2016). Par conséquent, il est possible que certains étudiants ne reçoivent pas les mesures d'accommodements ou les services de soutien dont ils ont besoin pour persévérer ou se sentir bien dans leurs études. Il est aussi probable que la prévalence des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire ne soit pas le véritable reflet de la situation actuelle. Ainsi, les établissements postsecondaires pourraient sous-estimer le nombre d'étudiants qui rencontrent des obstacles.

Par ailleurs, les conseillers aux étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur auraient peu de connaissances sur le TDAH et sur le soutien à offrir aux élèves

ayant un TDAH (Baverstock et Finlay, 2003 ; Tremblay, 2012). Les intervenants sondés par Wolforth et Roberts (2010) mentionnent avoir peu confiance en leur capacité de prendre une décision autonome relative aux accommodements et ils expriment leurs besoins de formation liés aux caractéristiques propres aux différents troubles et à l'évaluation (méthodes d'identification, façons de déterminer les bons accommodements). Cela n'est pas surprenant puisque les études actuelles ne nous renseignent pas sur quels accommodements devraient être choisis et comment ceux-ci devraient être mis en œuvre pour être efficaces et justifiées dans la réponse aux problèmes spécifiques des étudiants ayant un TDAH (Jansen *et al.*, 2018). Par exemple, concernant le temps supplémentaire pour la passation des examens, des recherches montrent qu'il s'agirait d'une modification dans l'évaluation des compétences de l'étudiant plutôt que d'un accommodement raisonnable (Earle et Sharp, 2000) et que cette mesure constituerait un avantage par rapport aux autres élèves (Miller *et al.*, 2015 ; Lovett, 2010). Ces résultats de recherche peuvent apparaître préoccupants puisque le temps supplémentaire est la mesure d'accommodement la plus utilisée (Jansen *et al.*, 2017 ; Kettler, 2012). Il y a aussi peu d'études qui ont été menées en lien avec d'autres mesures d'accommodements souvent offertes aux étudiants ayant un TDAH. En effet, outre les récentes recherches sur l'efficacité des locaux adaptés pour les examens (Weis et Beauchemin, 2020 ; Lewandowski *et al.*, 2015 ; Lovett et Leja, 2013 ; Lovett *et al.*, 2019), les autres mesures (p. ex. : l'enregistrement des cours, le preneur de notes, etc.) ont peu ou pas d'attention de la communauté scientifique. Cela est plutôt préoccupant puisque plusieurs mesures

d'accommodements sont recommandées même s'il n'y a aucune réelle preuve d'efficacité (Harrison *et al.*, 2013). Plus de recherches dans ce domaine sont justifiées.

Le manque d'étude sur le sujet et les résultats controversés sur l'efficacité du temps supplémentaire pourraient d'ailleurs influencer l'acceptation sociale du TDAH dans le contexte postsecondaire. Par exemple, les enseignants ont souvent des préoccupations en regard à la question de l'équité envers les autres étudiants et par rapport à l'atteinte des exigences des cours (Philion *et al.*, 2016). Aussi, l'étude de Lefler et ses collègues (2016) révèle que les étudiants ayant un TDAH rapportent avoir vécu des expériences négatives en parlant à leur enseignant de leurs accommodements. Ils ont, entre autres, signalé des réticences des enseignants à accepter les accommodements et des situations d'humiliation en public à propos de ces accommodements. Pour les étudiants interrogés par Stamp et ses collègues (2014), l'impression qu'ils pourraient se faire juger par leurs enseignants s'avérait une raison suffisante pour ne pas demander d'aide en lien avec leur condition.

Enfin, malgré l'existence de plusieurs problèmes en lien avec cette approche, il s'avère que l'accès à ces mesures et à un support intensif peut produire des effets bénéfiques pour les étudiants ayant un TDAH et présentant des problèmes académiques importants (Getzel *et al.*, 2004). Dans le même sens, le risque d'abandonner un cours est plus élevé lorsque des mesures d'aide ne sont pas offertes (Weyandt et DuPaul, 2013).

Les approches universelles

Les approches associées au design universel sont reconnues pour favoriser l'accès aux apprentissages en réduisant les obstacles pouvant nuire aux apprentissages. Ce concept provient du domaine de l'architecture et a comme principal objectif l'accessibilité pour tous (Bergeron *et al.*, 2011 ; Bernacchio et Mullen, 2007 ; Mace *et al.*, 1998). Ce concept s'actualise par la planification de l'aménagement de l'espace en anticipant les besoins spécifiques de certains groupes, comme les personnes handicapées. En contexte éducatif, plusieurs terminologies s'appliquent au concept du design universel : *universal designed teaching, universal instructional design, universal design for learning, universal design for instruction, universal design of instruction* (Burgstahler, 2015).

Dans un contexte d'apprentissage, l'aménagement et la planification judicieuse de l'enseignement sont faits de sorte à anticiper les barrières possibles à l'apprentissage et à la réussite. Plus précisément concernant la conception universelle des apprentissages (*universal design for learning*), cette approche postule que l'enseignant utilise des stratégies flexibles, adaptées et personnalisées selon les forces et les difficultés de chaque apprenant (Meyer *et al.*, 2014). Cette approche de l'enseignement favoriserait l'accès, la participation et la réussite de tous (CAST, 2018). Par ailleurs, le but de la conception universelle des apprentissages (CUA) n'est pas simplement d'aider les apprenants à maîtriser un ensemble spécifique de connaissances ou de compétences, mais de les accompagner vers la maîtrise de l'apprentissage par eux-mêmes. Ainsi, à travers la CUA, les enseignants cherchent à former des apprenants experts, des individus qui, quels que soient leurs forces et leurs défis, savent apprendre. Pour réussir cela dans une salle de

classe, les enseignants doivent proposer des options qui minimisent les obstacles à l'apprentissage et qui maximisent les chances de réussite de chacun.

La Figure 1 présente la version la plus récente des trois principes qui guident l'application de la CUA (CAST, 2018) : 1) offrir plusieurs moyens d'engagement, 2) offrir plusieurs moyens de représentations, et 3) offrir plusieurs moyens d'action et d'expression, ainsi que les neuf principes directeurs.

La CUA présente le potentiel de réduire les obstacles à l'apprentissage auxquels de nombreux étudiants sont confrontés. Qu'ils soient ou non en situation de handicap, cette approche favorise une amélioration de la motivation, de l'accessibilité aux savoirs et de la performance chez les étudiants (Kortering *et al.*, 2008 ; McGuire-Schwartz et Arndt, 2007 ; Meo, 2008). La CUA à elle seule ne peut pas éliminer tous les besoins en termes d'accommodements, toutefois elle peut avoir pour effet de diminuer plusieurs de ces besoins (Thomson *et al.*, 2015) et ainsi réduire les coûts pouvant être liés à certains accommodements. D'autre part, étant donné qu'elle ne requiert pas que l'étudiant divulgue sa condition, cette approche pourrait permettre de réduire les stigmas pouvant être associés aux difficultés vécues par les étudiants (Fichten *et al.*, 2016) et de répondre aux besoins d'un plus grand nombre d'étudiants ayant un TDAH. Cependant, bien que la CUA gagne en popularité, son implantation est plus difficile à concrétiser. Contrairement à l'approche par accommodements, elle n'est pas soutenue par un cadre légal favorisant son adhésion. De plus, la CUA peut être perçue comme un « fardeau » pour l'enseignant

qui jongle déjà avec les multiples tâches inhérentes à son poste (Corey et al., 2012) et comme une approche qui réduit la rigueur académique (Philon, 2010).

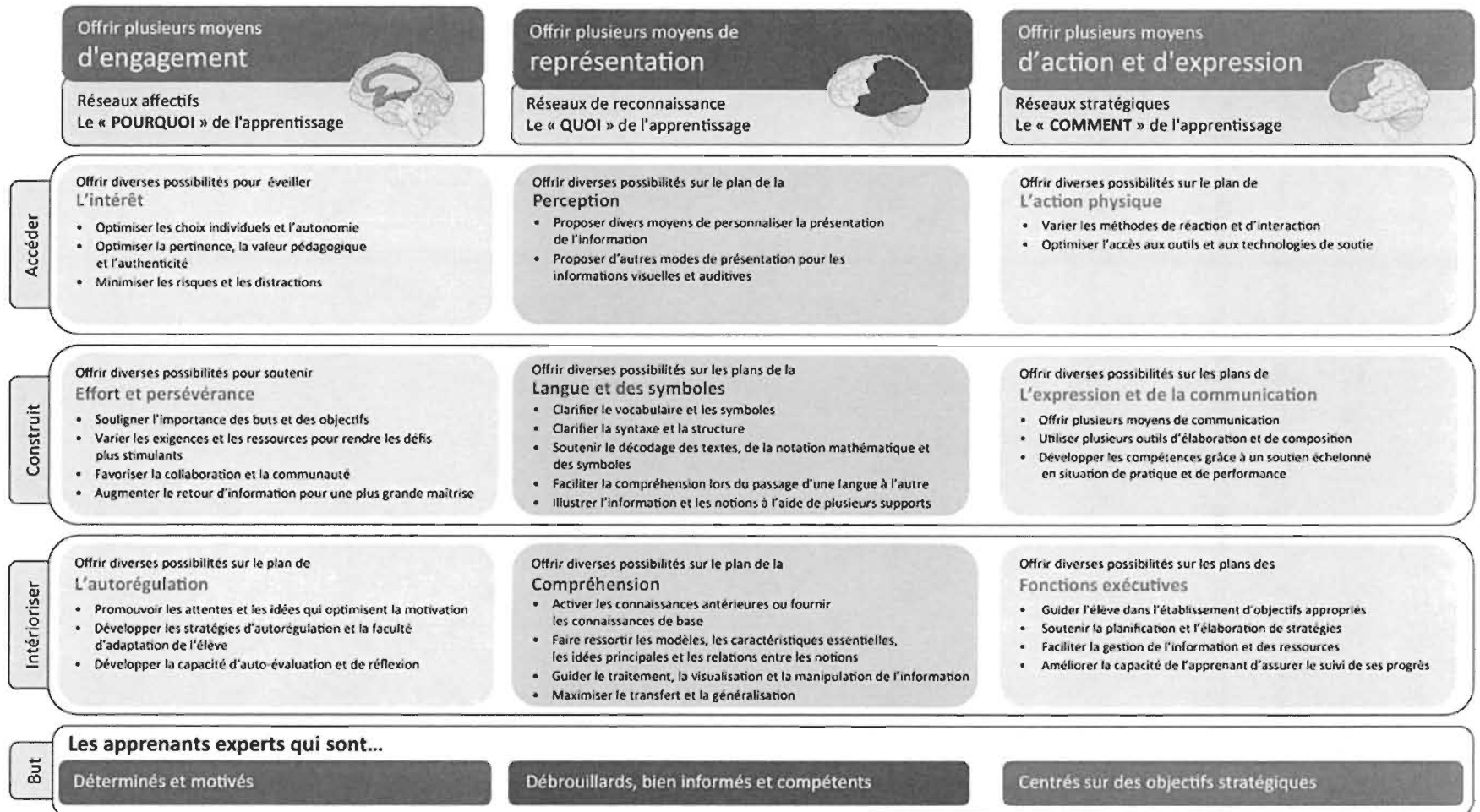


Figure 1. Les lignes directrices de la Conception Universelle de l'Apprentissage (Université TÉLUQ, 2021)

En conclusion, compte tenu de la constante augmentation du nombre d'étudiants ayant un TDAH dans les établissements postsecondaires et de la probabilité qu'ils rencontrent des difficultés scolaires importantes, il est nécessaire de poursuivre les efforts afin de documenter l'expérience scolaire de cette population à risque. De plus, il apparaît que davantage de recherches doivent être menées afin d'améliorer les connaissances quant aux approches pouvant favoriser leur bien-être et leur réussite scolaire. Il importe que les établissements postsecondaires soient en mesure de mettre à la disposition des étudiants ayant un TDAH des mesures d'accommodements ayant fait leurs preuves, et qu'ils fassent la promotion de l'utilisation de pratiques d'enseignement qui aident une diversité d'étudiants. Cette thèse de doctorat propose de contribuer au développement des connaissances en documentant l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH.

Chapitre II. Le cadre théorique et conceptuel

Ce chapitre présente le cadre théorique et conceptuel de ce projet de recherche. D'abord, pour avoir une bonne compréhension des difficultés auxquelles les étudiants ayant un TDAH sont confrontés, il est nécessaire d'aborder les modèles théoriques qui expliquent le TDAH. Par la suite seront présentés les principaux concepts associés à l'étude.

Les modèles théoriques du TDAH

Il existe plusieurs théories pour expliquer le TDAH (voir Willcutt, 2015). On retrouve parmi les plus prédominantes : la théorie du dysfonctionnement des fonctions exécutives (Barkley, 1997, 2012; Brown, 2013; Kooij *et al.*, 2019), la théorie du dysfonctionnement motivationnel (Luman *et al.*, 2005), la théorie de l'intolérance au délai et la théorie de la triple voie (triple-pathway model) (Sonuga-Barke *et al.*, 2008; Sonuga-Barke *et al.*, 2010), le modèle théorique de la variabilité de la réponse (Kinsbourne *et al.*, 2001; Sergent *et al.*, 2003; Sonuga-Barke et Castellanos, 2007) et la théorie du déficit de la vitesse de traitement (McGrath *et al.*, 2011; Shanahan *et al.*, 2006).

À ce jour, aucun des modèles théoriques disponibles n'englobe l'ensemble des déficits y étant associés. Cependant, une méta-analyse (Willcutt, 2015) regroupant plus de 250 études soutient la théorie selon laquelle le TDAH s'explique, en partie, par un déficit

sur le plan de l'inhibition et d'autres fonctions exécutives. Par ailleurs, le dysfonctionnement des fonctions exécutives est considéré par beaucoup dans le domaine comme une caractéristique déterminante du TDAH chez les enfants et les adultes (Barkley et Murphy, 2011 ; Barkley *et al.*, 2008 ; Brown, 2013 ; Kooij *et al.*, 2019). Des études (Barkley, 2011 ; Silverstein *et al.*, 2018) relèvent aussi les fortes corrélations entre les symptômes du TDAH et les fonctions exécutives, au point tel qu'ils évalueraient les mêmes construits. Dans le cadre de cette thèse, nous nous attardons sur deux modèles prédominants dans la littérature qui considèrent le TDAH comme un déficit des fonctions exécutives. D'abord, le modèle de Barkley (1997, 2012), qui est le modèle le plus complet du TDAH développé à ce jour sera présenté, suivi du modèle de Brown (2013) qui est aussi un modèle prédominant. Ces deux modèles ont été sélectionnés pour les raisons présentées précédemment et parce qu'ils regroupent un ensemble de variables permettant de comprendre les difficultés des individus vivants avec un TDAH. Ces variables peuvent faciliter l'identification et la mise en œuvre d'interventions ciblant de façon spécifique les fonctions exécutives qui nuisent le plus à l'individu.

Le modèle de Barkley

Barkley définit les fonctions exécutives comme des « actions dirigées vers soi que l'individu utilise pour s'autoréguler dans le temps qui lui permettent de réaliser et de poursuivre des actions vers l'atteinte d'un but » (traduction libre, Barkley, 2012, p.60). Dans son modèle, il considère ces fonctions comme un « phénotype étendu » ou une suite de capacités neuropsychologiques qui ont des effets adaptatifs significatifs sur l'individu

et sur une période considérable. Selon ce modèle, les déficits sur le plan des fonctions exécutives sont liés à un déficit associé à la performance. En effet, les problèmes présentés par les individus ayant des déficits des fonctions exécutives ne sont pas liés au fait qu'ils ne savent pas quoi faire, mais qu'ils n'utilisent pas ce qu'ils savent à des moments critiques de performance dans leur environnement naturel (Barkley, 2015).

La particularité du modèle de Barkley (2012) réside dans le fait qu'il conçoit cinq niveaux hiérarchisés de fonctionnement ou des anneaux concentriques d'activités produisant des effets à travers l'espace et le temps qui ont un impact sur le bien-être à long terme de l'individu (voir Figure 2). Les flèches bidirectionnelles à la droite de chaque niveau présentées dans la Figure 2 montrent le flux d'informations bidirectionnel entre les niveaux. Les informations qui suivent décrivent brièvement les particularités de ces niveaux.

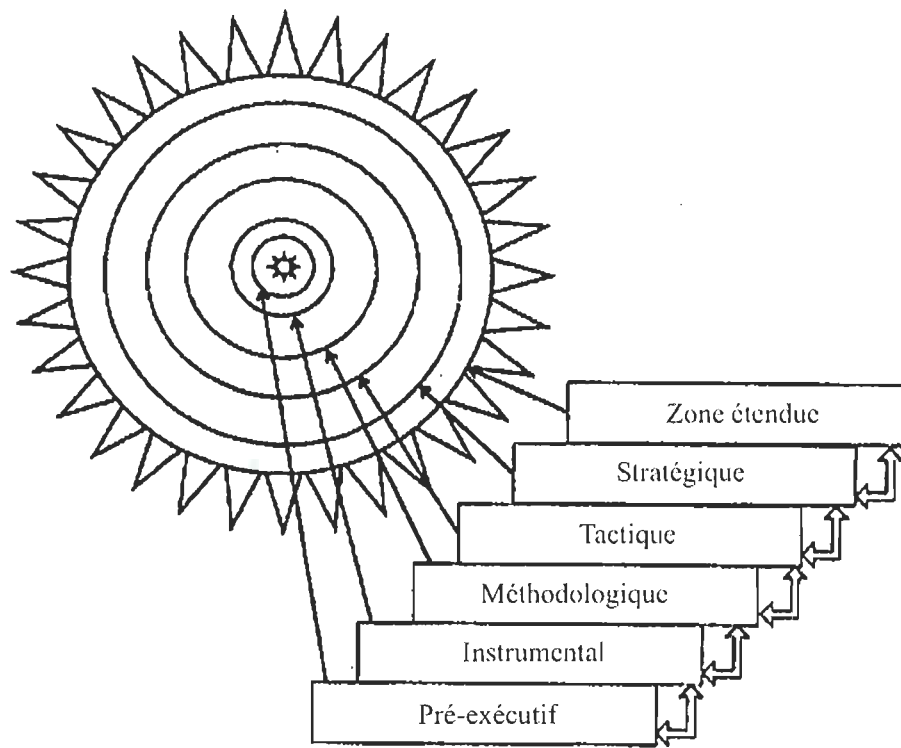


Figure 2. Le phénotype étendu des fonctions exécutives de Barkley (Barkley, 2012)

Le niveau pré-exécutif. Le niveau pré-exécutif représente les comportements automatiques et inconscients, tels que l'attention, la perception visuo-spaciale, les actions émotionnelles autonomes, la mémoire, les fonctions sensori-motrices, le langage et les capacités motrices. Ces fonctions demeurent essentielles au développement des fonctions exécutives. La rêverie, le fait de s'ennuyer facilement, de se sentir comme dans un « brouillard », d'être paresseux ou d'avoir de la difficulté à rester alerte dans des situations ennuyeuses, seraient par exemple des actions plus automatiques d'un niveau pré-exécutif.

Le niveau instrumental. Pour pouvoir mettre en œuvre des actions dirigées vers soi, l'individu doit passer par des processus mentaux intériorisés, c'est-à-dire qu'il doit

passer par des activités mentales pour arriver à poursuivre des actions vers l'atteinte d'un but. C'est le premier niveau (*Instrumental — Self-directed level*) du modèle de Barkley. Il reconnaît six fonctions autodirigées permettant à l'individu de gérer ou modifier le comportement en cours (*self-directed attention — self-awareness ; self-restraint ; self-directed sensory – motor action ; self-directed private speech ; self-directed appraisal ; self-directed play*). Par exemple, pour terminer un travail de session l'étudiant doit mettre en œuvre plusieurs activités mentales, comme se parler à lui-même, visualiser les tâches qu'il doit faire en priorité, se rappeler d'un modèle enseigné dans un cours ou faire la balance des coûts-bénéfices de commencer à l'avance son travail.

Le niveau méthodologique. Les processus mentaux présentés précédemment mènent au deuxième niveau, soit le niveau méthodologique (*Methodical – Self-reliant level*). À ce niveau les fonctions exécutives sont plus tangibles, car elles sont représentées par des actions concrètes et observables. Barkley évalue les fonctions exécutives selon cinq dimensions : la gestion du temps, l'organisation et la résolution de problème, l'inhibition, l'automotivation et l'autorégulation des émotions. Ces fonctions exécutives sont considérées comme des actions essentiellement conscientes et demandant un effort. Ces fonctions cognitives permettent d'évaluer les déficits exécutifs dans les activités de la vie quotidienne (Barkley, 2011). C'est aussi à ce niveau que l'individu organise son environnement physique (p. ex. : utilisation de listes, minuteur, calendrier et planificateur, agenda électronique, etc.) pour favoriser l'atteinte d'activités ciblées.

Le niveau tactique. Au niveau tactique et partagé (*Tactical-Reciprocal level*), l'individu utilisera ses fonctions exécutives pour s'engager dans un échange social réciproque (interrelation), formant la base des relations sociales (amitiés, couples, etc.). À ce niveau, l'individu organise son environnement social pour favoriser l'atteinte d'activités ciblées. Il y a donc une relation partagée et mutuelle avec l'autre. Le terme « tactique » est utilisé, car l'individu doit développer un ensemble de méthodes — des moyens et des objectifs comportementaux à court terme — pour accomplir des objectifs à plus long terme. Dans un contexte scolaire, échanger ses notes de cours est un exemple d'activité sollicitant le niveau tactique chez les étudiants.

Le niveau stratégique. Enfin, le niveau stratégique et coopératif (*Strategic-Cooperatif level*) implique que les individus se regroupent et agissent ensemble pour atteindre des objectifs communs, ainsi que pour partager les résultats qu'aucun d'entre eux ne pourrait atteindre seul (« coopératif »). La « stratégie » réfère à l'ensemble des tactiques qui sont maintenant hiérarchiquement organisées en séquences d'actions beaucoup plus longues pour atteindre des objectifs beaucoup plus éloignés. La perspective d'espaces et de temps est plus étendue qu'aux niveaux précédents, pouvant représenter plusieurs mois et même des années. Pour cette raison, les conséquences ou effets des actions doivent augmenter en importance pour motiver les changements de comportement, qui peuvent être complexes et déployés sur une longue période de temps.

La zone étendue. Comme représenté dans la Figure 1, les effets du phénotype étendu des fonctions exécutives continuent de rayonner vers l'extérieur (*Extended utilitarian zone*). Le périmètre du rayon de soleil autour des anneaux concentriques reflète les conséquences étendues — principalement des avantages — de l'utilisation des fonctions exécutives dans sa vie. On y retrouve donc les effets à long terme sur les fonctions exécutives et l'autorégulation chez l'individu. Ces conséquences sont partie prenante du phénotype, car il s'agit d'un mécanisme de rétroaction par rapport à l'utilisation des fonctions exécutives et donc de la capacité de l'individu à s'autoréguler efficacement vers ses buts. En ce sens, lorsqu'un individu ayant un TDAH vit des atteintes fonctionnelles dans sa vie quotidienne, cela est généralement associé à des déficits des fonctions exécutives.

Le modèle de Brown

Le modèle de Brown est assez similaire à celui de Barkley (Ramsay et Rostain, 2015). Brown considère aussi que les fonctions exécutives émergent progressivement au cours du développement. Toutefois, il ne propose pas une compréhension approfondie de l'émergence des fonctions exécutives comme l'a fait Barkley. Brown (2013) affirme que les fonctions exécutives opèrent principalement de façon automatique, sans délibération ni choix conscient. En d'autres mots, c'est la capacité d'initier, d'exécuter et de modifier des comportements complexes instantanément, sans avoir à délibérer consciemment sur ce qu'il faut faire. Il s'agit d'un élément important de son modèle qui, selon lui, explique la persistance des difficultés liées au TDAH. En effet, malgré le désir des personnes ayant

un TDAH de changer leurs comportements problématiques, ceux-ci perdurent généralement dans le temps. Aussi, contrairement à Barkley, il considère « l'attention » et la « mémoire » comme des fonctions exécutives déficitaires dans le TDAH. À ce sujet, Brown évalue les fonctions exécutives selon six dimensions : l'activation, le focus (ou l'attention), l'effort, la régulation des émotions, la mémoire et l'action. La Figure 3 présente plus en détail ces fonctions exécutives déficitaires associées au TDAH.

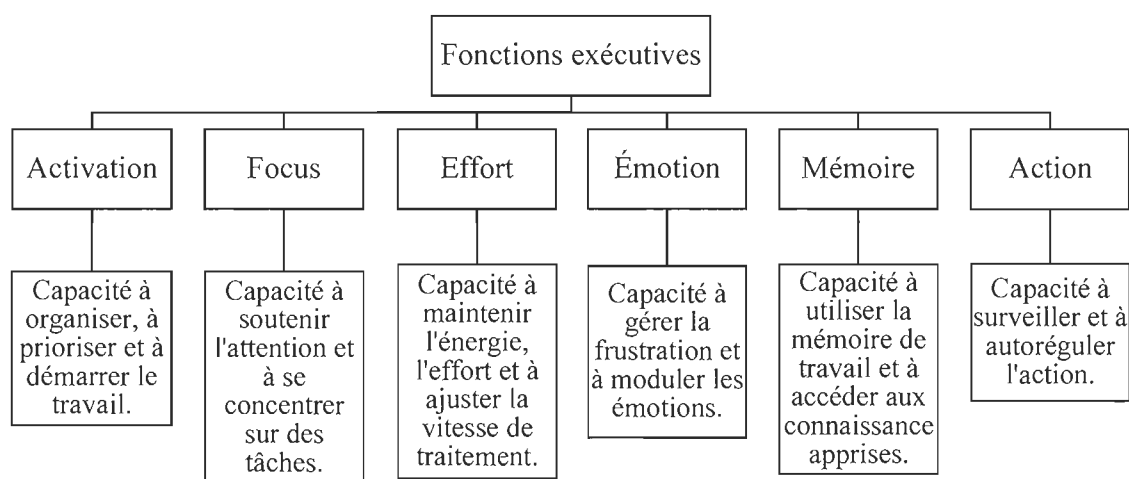


Figure 3. Les fonctions exécutives déficitaires dans le TDAH selon Brown (Brown, 2013)

Dans leur modèle, Barkley et Brown identifient sensiblement les mêmes fonctions exécutives déficitaires chez les individus ayant un TDAH. Toutefois, on constate une différence importante dans la façon dont ils conçoivent ces fonctions. Pour Barkley, les fonctions exécutives sont des actions conscientes et il considère les difficultés y étant

associées comme le résultat d'un déficit dans la performance. Quant à Brown, les fonctions exécutives sont des actions inconscientes, ce qui explique le fait que plusieurs difficultés liées au TDAH se maintiennent dans le temps. Nonobstant cette différence, ces deux modèles ont été choisis, car ils fournissent aux chercheurs, cliniciens et intervenants un cadre permettant de mieux comprendre les difficultés présentées par les individus ayant un TDAH, dont les étudiants du postsecondaire. Les domaines des fonctions exécutives sont également des catégories utiles pouvant servir à guider l'évaluation ou l'intervention, en ciblant les symptômes et le fonctionnement de la personne. Enfin, bien que ces deux modèles se révèlent tout aussi importants, le modèle de Barkley a été d'une plus grande influence dans l'analyse des résultats de cette thèse. Nous en discutons plus profondément dans l'article 1 de cette thèse, ainsi que dans la discussion générale.

Les principaux concepts

Cette section présente plus en détail les principaux concepts qui sont associés à ce projet de recherche. Plus précisément, il sera question des atteintes fonctionnelles liées au TDAH, des défis liés à l'éducation postsecondaire, des actions pédagogiques et de la voix des étudiants.

Les atteintes fonctionnelles liées au TDAH

Sur le plan conceptuel, il est important de distinguer les symptômes du TDAH des atteintes fonctionnelles liées au trouble. Les symptômes sont les expressions des comportements associées au trouble et les atteintes fonctionnelles sont les conséquences

qui découlent de ces comportements (Barkley *et al.*, 2006). Lors du diagnostic, les individus doivent présenter « des preuves claires que les symptômes interfèrent ou réduisent la qualité du fonctionnement social, scolaire ou professionnel » (APA, 2015). Ainsi, déterminer les atteintes fonctionnelles est au cœur de l'évaluation et de la conceptualisation du TDAH (Gathje *et al.*, 2008). Le DSM-5 fournit aussi plusieurs exemples d'atteintes fonctionnelles vécues par les adolescents et les adultes ayant un TDAH (p. ex. : de mauvais résultats scolaires, des problèmes professionnels ou des conflits fréquents) pour soutenir leur évaluation. La prise en compte de ces atteintes est essentielle au diagnostic du TDAH, car leur présence indique la nécessité d'intervenir pour permettre à ces étudiants de participer pleinement aux différentes activités de leur vie quotidienne (Roberts *et al.*, 2015). Selon les résultats de l'étude de Weis *et al.* (2019), encore trop souvent l'attention est mise sur le nombre et la gravité des symptômes alors que la façon dont ces symptômes interfèrent avec les activités importantes — comme assister à ses cours, prendre des notes, respecter les délais, étudier pour les examens, faire ses examens — est souvent négligée.

Les défis de l'éducation postsecondaire

Les études collégiales ou universitaires coïncident avec le début de la vie adulte (19-22 ans). Comparativement à la période correspondant à la fin de l'adolescence, la phase de transition vers la vie adulte est caractérisée par une augmentation des responsabilités. Pour les étudiants ayant un TDAH, naviguer dans cette transition développementale peut s'avérer beaucoup plus difficile, en grande partie en raison des

capacités d'autorégulation qui ne sont pas encore pleinement développées (Alderson *et al.*, 2013 ; Barkley, 2015). Le passage vers l'éducation postsecondaire est une période de développement critique au cours de laquelle les étudiants font face à plusieurs défis qui nécessitent des stratégies d'adaptation majeures (Farrell, 2003). De plus, ils sont confrontés à une baisse significative du soutien externe des parents et des enseignants (Fleming et McMahon, 2012 ; DuPaul *et al.*, 2009). Les exigences environnementales augmentent également, par exemple, ils doivent assumer des responsabilités financières, maintenir leur santé personnelle et devenir indépendants sur le plan scolaire (Schulenberg *et al.*, 2004). L'éducation postsecondaire génère de plus grandes exigences pédagogiques et organisationnelles en contraste avec leur expérience scolaire antérieure. Par exemple, les horaires de cours irréguliers donnent souvent aux étudiants l'impression qu'ils ont plus de temps libre, ce qui peut entraîner une désorganisation (Landry et Goupil, 2010 ; Meaux *et al.*, 2009). D'ailleurs, cette période est associée à une augmentation des problèmes de planification et d'organisation chez les étudiants ayant un TDAH (Langberg *et al.*, 2011).

Les actions pédagogiques

Lorsqu'il est question de pédagogie dans l'enseignement, plusieurs appellations sont utilisées : stratégie pédagogique, méthode pédagogique, modèle d'enseignement, formule pédagogique, etc. (Tremblay-Wragg, 2018). Dans le cadre de cette thèse, nous avons choisi d'utiliser le terme « action » pédagogique pour englober l'ensemble de ce qui est fait par l'enseignant dans sa pratique. Les actions pédagogiques peuvent comprendre l'utilisation de stratégies pédagogique. Ces dernières sont un « ensemble d'opérations qui,

tenant compte des caractéristiques inhérentes aux composantes d'une situation pédagogique, vise l'atteinte d'objectifs pédagogiques » (Messier, 2014, p. 211). Aussi, les stratégies pédagogiques peuvent inclure des méthodes pédagogiques et des techniques pédagogiques. Les méthodes pédagogiques, comme l'apprentissage par problème, sont des méthodes qui exigent une démarche, avec des étapes à suivre et des visées précises, tandis que les techniques pédagogiques peuvent se faire sur une courte période de temps (p. ex. : les jeux de rôles).

La voix des étudiants

Le principe de la « voix » et en particulier de la « voix des élèves » a gagné en visibilité au cours de la dernière décennie. Flutter (2007) soutient que « d'écouter et répondre à ce que les élèves disent de leurs expériences en tant qu'apprenant peut être un outil puissant pour aider les enseignants à examiner et à améliorer leur propre pratique » (traduction libre, p. 344). La voix des étudiants peut devenir un important catalyseur de changement, car cela encourage les enseignants à réfléchir à ce qui se passe en classe (Rudduck et Flutter, 2003).

La voix des étudiants permet donc aux enseignants de concentrer leur attention sur ce qui compte vraiment : les apprenants et la manière dont ils apprennent. Leur voix est un instrument riche permettant d'informer les principaux acteurs œuvrant auprès des étudiants et pour les aider à mieux comprendre ce qui les aide à réussir dans leurs études. Pourtant, malgré la reconnaissance de l'importance de la voix des étudiants, de façon

générale peu d'études le font. Or, tant que les établissements postsecondaires ou les acteurs de ce milieu ne consultent pas directement les ÉSH, ils resteront ignorants des difficultés et des obstacles auxquels sont confrontés quotidiennement ces étudiants dans leur quotidien (Tinklin *et al.*, 2004). En apprenant des expériences de vie des ÉSH, dont ceux ayant un TDAH, les établissements postsecondaires sont mieux équipés pour comprendre et réagir de manière inclusive auprès de cette population (Gibson, 2015). De plus, écouter les besoins soulevés à travers l'expérience scolaire de ces étudiants constitue un outil puissant pour mieux comprendre les pratiques enseignantes et les bonifier (Flutter, 2007).

Les objectifs de recherche

Cette thèse vise à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Plus précisément, cette thèse de doctorat poursuit trois objectifs de recherche :

1. Mieux comprendre comment le TDAH affecte les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire.
2. Documenter l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodement ainsi que les perceptions d'efficacité de ces ressources par des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire.
3. Documenter les pratiques enseignantes qui favorisent la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire.

Chapitre III. La méthode

Le présent chapitre expose la démarche méthodologique globale utilisée pour répondre aux trois objectifs de ce projet de recherche doctoral. Le devis de recherche et les assises épistémologiques qui sous-tendent les décisions méthodologiques sont discutés. Par la suite sont présentés les participants, la procédure et les outils de collecte de données, ainsi que le plan d'analyse.

Le devis de recherche et les assises épistémologiques

Nous présentons d'abord le devis de recherche de la thèse puis la posture épistémologique adoptée et l'approche privilégiée dans notre projet de recherche, soit l'étude de cas.

Le devis de recherche

La présente recherche doctorale s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif. L'intérêt premier de ce type de recherche est de comprendre le sens construit par les individus ; ou en d'autres mots, la façon dont ils appréhendent le monde et leur expérience dans ce monde. La recherche qualitative « implique une préoccupation directe avec l'expérience telle qu'elle est vécue, ressentie ou subie » (Sherman et Webb, 1988, p. 7). Ainsi, notre projet vise à approfondir l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Les expériences vécues par ces derniers s'avèrent

fondamentales pour comprendre le sens ou la valeur qu'ils accordent à ce qu'ils vivent (Miles *et al.*, 2014). Considérant le peu de recherches ayant spécifiquement donné la parole à cette population, ce devis de recherche permet d'approfondir la compréhension de leur vécu scolaire. Contrairement aux devis quantitatifs, qui décomposent généralement un phénomène pour en examiner les composantes, la recherche qualitative peut révéler comment toutes les composantes fonctionnent ensemble pour former un tout (Merriam, 1998). Par conséquent, notre projet contribuera à apporter un regard différent aux nombreuses données quantitatives disponibles dans la littérature scientifique. De plus, ce type de recherche offre la possibilité d'explorer des questions sous-jacentes laissant la latitude pour que de nouveaux objets d'études émergent (Miles *et al.*, 2014).

La posture épistémologique

Le paradigme, ou encore la réalité que l'on s'apprête à étudier de plus près, influence plusieurs parties de la recherche (Guba et Lincoln, 1994). Donc, avant d'aller plus loin, il importe de préciser la posture épistémologique qui sous-tend nos choix méthodologiques. Le présent projet de recherche s'inscrit dans un paradigme social constructiviste. Ce paradigme présuppose qu'il existe différentes réalités et façons d'appréhender le phénomène social (Creswell et Creswell, 2018 ; Lincoln et Guba, 2000 ; Mucchielli, 2005). Chaque individu développe sa propre construction de la réalité selon ses expériences vécues et les interactions avec les autres. Ainsi, les individus développent des perceptions et une réalité subjective de leur expérience. Le sens que la personne donne à son expérience est vu comme évolutif plutôt que définitif comme dans la vision

positiviste de la recherche (Savoie-Zajc, 2018). Les multiples façons dont ils appréhendent leur réalité amènent le chercheur à s'intéresser à la complexité des points de vue (Creswell et Creswell, 2018). La réalité se coconstruit aussi entre le chercheur et les individus (Creswell et Poth, 2018, p. 36). En effet, le chercheur apporte une construction de la réalité à la situation de recherche, qui interagit avec les constructions et les interprétations d'autres personnes sur le phénomène étudié (Merriam, 1998).

L'étude de cas

Le domaine de la recherche qualitative regroupe un large éventail d'approches (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans le cadre de notre projet de recherche, l'étude de cas a été utilisée. L'étude de cas vise à développer une analyse approfondie d'un cas ou de plusieurs cas à partir d'une multitude de sources de données (Creswell et Creswell, 2018). Cette approche s'avère particulièrement intéressante pour explorer des phénomènes nouveaux, négligés par la science ou encore difficiles à mesurer (Roy, 2009). Les études de cas se différencient des autres types de recherche qualitative, car elles font une description et une analyse en profondeur d'un cas ou d'un système délimité (Smith, 1978) tel qu'un individu, un programme, un événement, un groupe, une intervention ou une communauté.

Yin (2009), Stake (1995) et Merriam (1998) proposent chacun leur propre approche de l'étude de cas. Sur le plan épistémologique, l'approche proposée par Yin rejoint le paradigme positiviste, alors que Stake et Merriam se positionnent en tant que

constructivistes (Yazan, 2015), ce qui est plus cohérent avec la posture épistémologique de notre recherche. Plus exactement, l'approche de Merriam semble correspondre le mieux à notre recherche. D'abord, pour Merriam, le but de l'étude de cas est de décrire et comprendre un phénomène humain, alors que le but de Stake (1995) est de décrire et comprendre en profondeur un cas afin de généraliser à un phénomène plus large. Considérant le peu de recherches scientifiques réalisées auprès d'étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, il s'avèrerait précoce de vouloir généraliser le phénomène à l'étude. Aussi, la définition de Merriam a l'avantage d'offrir une flexibilité dans l'utilisation d'une stratégie d'étude de cas qualitative pour rechercher un éventail beaucoup plus large de cas. À ce propos, Merriam (1998) décrit l'étude de cas qualitative comme « une description intensive et holistique d'un phénomène délimité tel qu'un programme, une institution, une personne, un processus, une unité d'analyse sociale » (traduction libre, p. xiii). Elle voit le cas comme « une chose, une seule entité, une unité d'analyse autour de laquelle il y a des frontières » (traduction libre, p. 27). Ainsi, le cas peut être une personne, un programme, un groupe, une politique, etc. L'élément central de l'étude de cas selon cette approche réside dans la délimitation de l'objet d'étude (le cas). Elle mentionne que tant que le chercheur est en mesure de préciser le phénomène d'intérêt et de tracer les limites ou de « délimiter » ce qu'il va « enquêter », il peut nommer cela un cas. Dans notre recherche, « les étudiants ayant un TDAH qui utilisent ou non les services adaptés dans six établissements postsecondaires du Québec » constituent le cas. Il s'agit d'un groupe d'étudiants très spécifique présent dans des cégeps et universités ciblés par la chercheuse principale. Pour parvenir à une compréhension aussi complète

que possible du phénomène à l'étude, les « unités de base » du cas sont constituées des étudiants du cégep ayant un TDAH et utilisant les services adaptés, des étudiants du cégep ayant un TDAH et n'utilisant pas les services adaptés, des étudiants universitaires ayant un TDAH et utilisant les services adaptés, des étudiants universitaires ayant un TDAH et n'utilisant pas les services adaptés, des proches et des conseillers en services adaptés des étudiants énumérés ci-haut. Il est important de spécifier que le choix du cas n'a pas été fait dans le but de réaliser des cas contrastés entre les étudiants ayant un TDAH qui utilisent ou non les services adaptés, mais bien pour obtenir un large éventail de la population à l'étude.

Merriam (1998) identifie trois caractéristiques de l'étude de cas qui s'appliquent également à notre étude :

- 1) *Particulariste* qui signifie que les études de cas se concentrent sur une situation, un événement, un programme ou un phénomène particulier. À cet égard, le vécu scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire est un phénomène encore peu étudié dans la littérature scientifique.
- 2) *Descriptive* qui signifie que le produit final d'une étude de cas est une description riche et « dense » du phénomène à l'étude. Par exemple, de par sa nature descriptive, l'étude de cas illustre la complexité d'une situation, le fait que non pas un, mais de nombreux facteurs y ont contribué. Les résultats de notre recherche permettront de mieux comprendre le contexte de la manifestation des difficultés vécues par les étudiants, les facteurs contribuant ou entravant l'efficacité des

services de soutien et des mesures d'accommodements, ainsi que sur les actions favorisant la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH.

- 3) *Heuristique* qui signifie que les études de cas éclairent la compréhension du lecteur sur le phénomène à l'étude. Ils peuvent permettre la découverte d'un nouveau sens, étendre l'expérience du lecteur ou confirmer ce qui est déjà connu. Par exemple, la nature heuristique de l'étude de cas peut permettre d'expliquer les raisons d'un problème, le contexte d'une situation, ce qui s'est passé et pourquoi. Dans notre recherche, les perspectives des étudiants ayant un TDAH, de leurs proches et de leurs conseillers en services adaptés permettront d'avoir une connaissance plus approfondie du phénomène.

Enfin, selon Merriam (1998), quelle que soit l'orientation disciplinaire des études de cas, elles peuvent également être décrites par l'intention générale de l'étude. À ce sujet, l'étude de cas peut être descriptive, interprétative ou évaluative. Une étude de cas descriptive en éducation présente un compte rendu détaillé du phénomène à l'étude. Elle est utile pour présenter des informations de base sur les domaines de l'éducation où peu de recherches ont été menées. L'étude de cas interprétative est utilisée pour illustrer ou remettre en question des hypothèses théoriques retenues avant la collecte de données. Par exemple, un chercheur pourrait étudier comment les étudiants en viennent à une compréhension des concepts mathématiques. Enfin, l'étude de cas évaluative implique la description, l'explication et le jugement. En éducation, elles sont surtout utilisées pour

comprendre l'efficacité de nouveaux programmes pédagogiques ou de nouvelles approches éducatives.

L'étude de cas descriptive a été retenue comme celle s'appliquant le mieux à notre étude. Il s'agit de l'orientation la plus appropriée puisque notre recherche vise à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, une population encore peu étudiée. Par ailleurs, cette approche est particulièrement intéressante dans le cadre de notre recherche, car elle peut s'avérer prometteuse dans l'avancée des pratiques éducatives.

Les participants

Ce projet doctoral s'intéresse à la population des étudiants du postsecondaire ayant un TDAH. Ces derniers ont été recrutés selon deux critères de sélection, soit 1) être étudiant dans un collège ou une université participant au projet de recherche et 2) avoir un diagnostic de TDAH appuyé par un rapport d'évaluation réalisé par un professionnel. Compte tenu de la nature exploratoire de l'étude, celle-ci ne comprenait aucun critère d'exclusion. La procédure de recrutement s'appuie sur la méthode d'échantillonnage non probabiliste. Précisément, deux techniques ont été utilisées. D'abord, l'échantillonnage accidentel où les participants sont choisis en fonction de leur disponibilité. Puis, l'échantillonnage par quotas qui consiste à former des sous-groupes qui présentent des caractéristiques définies (Fortin et Gagnon, 2010). L'intention derrière cette technique était de s'assurer que les étudiants provenant des cégeps et ceux provenant des universités

soient représentés parmi les participants. De plus, conformément aux « frontières » délimitant notre étude de cas, il était souhaité que les étudiants de chaque niveau d'étude (collégial et universitaire) utilisant et n'utilisant pas les services adaptés puissent être représentés. Pour chaque étudiant recruté, la participation d'un proche et de leur conseiller en services adaptés était sollicitée. Pour être admissible à participer à l'étude, les proches sélectionnés devaient avoir habité avec l'étudiant pendant au moins un an. Quant aux conseillers des services adaptés, ils devaient intervenir dans les services adaptés pour les étudiants en situation de handicap et être l'intervenant au dossier de l'étudiant.

La norme qui fixe le nombre de participants est l'atteinte de la saturation empirique des données (Fortin et Gagnon, 2010). Cela se produit lorsque le chercheur s'aperçoit que les réponses deviennent répétitives et qu'aucune nouvelle information ne s'ajoute (Savoie-Zajc, 2007 ; Lincoln et Guba, 2000). Initialement, la taille minimale de l'échantillon à recruter afin de représenter l'ensemble des sous-groupes avait été estimée à 16 étudiants. Il s'avère toutefois que le recrutement s'est poursuivi au-delà de l'estimation initiale afin d'atteindre une saturation empirique des données. La population totale de l'étude se compose de 29 étudiants de la province de Québec (Canada) ayant un TDAH, dont 19 femmes et 10 hommes âgés de 18 à 36 ans ($M = 23,9$, $ÉT = 4,61$). Neuf sont âgés de plus de 25 ans (âge scolaire non traditionnel) et le même nombre rapportent être de retour aux études après une période d'absence ($M = 2,15$ années, $ÉT = 1,74$). Les étudiants de niveau collégial sont inscrits dans un programme d'études préuniversitaires ($n = 6$) ou techniques ($n = 4$). Pour les étudiants universitaires, ils étudient dans un programme de

certificat ($n = 1$), de baccalauréat ($n = 13$), de maîtrise ($n = 4$) ou de doctorat ($n = 1$). Les étudiants sont dans des programmes liés aux sciences sociales ($n = 14$), à la gestion ($n = 6$), aux sciences et génies ($n = 4$), aux sciences de la santé ($n = 2$), à l'éducation ($n = 2$) et aux langues ($n = 1$). En ce qui concerne le rendement scolaire, les étudiants du cégep présentent une moyenne cumulative (cote R) de 25,85 ($\acute{E}T = 3,29$, Min = 20,19, Max = 30,80) sur 35. Pour les étudiants de l'université, leur moyenne cumulative (cote R) est de 3,23 ($\acute{E}T = 0,70$, Min = 2,49, Max = 4,26) sur 4,3. Vingt d'entre eux utilisent des mesures d'accommodement (p. ex. : temps supplémentaire lors des examens) pour pallier les difficultés associées à cette condition. Le Tableau 2 présente en détail le régime d'étude, la situation d'habitation et le régime d'emploi des étudiants de l'étude.

Tableau 2

Répartition des étudiants selon le régime d'étude, la situation d'habitation et le régime d'emploi

| | <i>n</i> | % |
|----------------------------|----------|------|
| Régime d'étude | | |
| Temps plein | 25 | 86,2 |
| Temps partiel | 4 | 13,8 |
| Régime d'emploi | | |
| Occupe un emploi | 22 | 75,9 |
| Temps plein | 2 | 9,1 |
| Temps partiel | 20 | 90,9 |
| Aucun emploi | 7 | 24,1 |
| Situation d'habitation | | |
| Collocation en appartement | 13 | 44,8 |
| Parents | 7 | 24,1 |
| Propriétaire/maison | 3 | 10,3 |
| Résidence universitaire | 1 | 3,4 |
| Seul en appartement | 5 | 17,2 |

Relativement aux étudiants qui occupent un emploi, ces derniers rapportent travailler en moyenne 15,1 heures ($\acute{E}T = 8,00$; min = 3, max = 35) par semaine. De plus, seulement un étudiant a des enfants à sa charge. Tous les participants ont reçu un diagnostic de TDAH par un professionnel habilité : soit un médecin de famille (62,0 %), un neuropsychologue (34,5 %) ou un psychologue (3,5 %). L'âge moyen auquel les étudiants rapportent avoir reçu leur diagnostic de TDAH est d'environ 17 ans ($M = 17,38$; $\acute{E}T = 6,95$). Aussi, 51,7 % des participants ont au moins un trouble en comorbidité avec le TDAH, dont 42,8 % un trouble d'anxiété et 35,7 % un trouble d'apprentissage. La majorité des participants prennent une médication pour le TDAH (82,8 %). Le Tableau 3 présente les types de médicaments utilisés par les étudiants. Certains ($n = 3$; 10,3 %) ont déjà fait l'usage de médicament pour le TDAH, mais l'ont cessé en raison d'effets secondaires trop inconfortables, d'oublis fréquents ou de l'inefficacité de la médication. Ceux n'en ayant jamais fait usage ($n = 2$; 6,9 %) l'expliquent par le fait de ne pas avoir de médecin de famille et en raison de préoccupations quant aux effets secondaires de la médication.

Pour 26 des étudiants, un de leur proche (18 parents, 7 conjoints, 1 cousin) s'est porté volontaire pour participer à l'étude. Aussi, neuf conseillères (toutes des femmes) des services aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) volontaires et rattachés aux dossiers des étudiants de notre étude ont été interrogées. Cinq conseillères représentaient plus d'un étudiant. Dans ces cas, un entretien différent était réalisé pour chaque étudiant dont elles avaient la responsabilité. Elles ont rencontré les étudiants de l'étude ayant un plan

Tableau 3

Types de médicaments utilisés par les étudiants

| Type de molécule | <i>n</i> | % |
|--|----------|------|
| Psychostimulants à base d'amphétamines | | |
| Vyvanse | 14 | 58,3 |
| Adderall | 1 | 4,2 |
| Psychostimulants à base de méthylphénidates | | |
| Concerta | 6 | 25 |
| Non psychostimulant — inhibiteur sélectif du recaptage de la noradrénaline | | |
| Strattera | 3 | 12,5 |

d'intervention en moyenne 2,75 fois. Elles occupent le poste de conseillère en services adaptés depuis environ 3 ans et demi (min = 5 mois, max = 9 ans). Aussi, elles ont en moyenne 5,5 années d'expérience (min = 0,5 an, max = 15 ans) en intervention auprès des étudiants de niveau postsecondaire ayant un TDAH. Sur une échelle de 1 à 10 (1 = aucune connaissance, 10 = excellente connaissance), elles estiment en moyenne leur niveau de connaissance sur le TDAH chez les étudiants de niveau postsecondaire à 8,5 sur 10. Au cours des deux dernières années, elles ont reçu en moyenne 7,7 heures de formation sur le TDAH ou sur l'accompagnement des étudiants ayant un TDAH. Le Tableau 4 présente le genre, la tranche d'âge et le niveau de scolarité des proches et des conseillères.

Tableau 4

Répartition des proches et des conseillères en services adaptés selon le genre, la tranche d'âge et le niveau de scolarité

| | Proches <i>n</i> (%) | Conseillères <i>n</i> (%) |
|------------------------------------|-------------------------|------------------------------|
| Genre | | |
| Masculin | 5 (19,2) | 9 (100) |
| Féminin | 21 (80,8) | 0 (0) |
| Tranche d'âge* | | |
| 18 à 29 ans | 6 (27,3) | 0 (0) |
| 30 à 39 ans | 1 (4,5) | 3 (33,3) |
| 40 à 49 ans | 5 (22,7) | 4 (44,4) |
| 50 à 59 ans | 9 (40,9) | 2 (22,2) |
| 60 ans et plus | 1 (4,5) | 0 (0) |
| Niveau de scolarité le plus élevé* | | |
| Diplôme d'étude secondaire | 3 (11,5) | 0 (0) |
| Diplôme d'études professionnel | 1 (3,8) | 0 (0) |
| Diplôme d'études collégial | 7 (26,9) | 0 (0) |
| Baccalauréat | 3 (11,5) | 6 (66,6) |
| DESS ou microprogramme | 2 (7,7) | 0 (0) |
| Maîtrise | 4 (15,3) | 3 (33,3) |
| Doctorat | 2 (7,7) | 0 (0) |
| Pas de réponse | 4 (15,3) | 0 (0) |

* 22 proches sur un total de 26 ont répondu à cette question.

La procédure

L'ensemble de la procédure a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université du chercheur principal. Dans un premier temps, pour recruter les étudiants ayant un TDAH inscrits dans les services adaptés, les responsables des services adaptés de quatre établissements collégiaux et quatre établissements universitaires ont été contactés par la responsable du projet de recherche. Il a été impossible d'établir une communication avec une des universités sélectionnées, puisque celle-ci acceptait seulement les projets de recherche des étudiants associés à leur établissement. Le projet a donc pu être présenté aux responsables des services adaptés des autres établissements postsecondaires sélectionnés. Ce premier contact était suivi d'un courriel, incluant une lettre d'information plus détaillée sur le projet de recherche (Appendice D).

On y présente notamment la nature de leur implication dans ce projet qui était de :

- 1) transmettre un courriel, préalablement préparé par l'équipe de recherche, aux étudiants ayant un TDAH inscrits dans les services adaptés de leur établissement et 2) d'apposer quelques affiches concernant le projet de recherche à l'intérieur des murs de leur établissement. Les sept responsables des services adaptés ont tous confirmé par courriel leur accord à collaborer au projet de recherche. Un certificat éthique a été obtenu pour quatre établissements collégiaux en ayant fait la demande.

Dans un souci de confidentialité, le contact avec les étudiants ayant un TDAH et utilisant des mesures d'accommodement s'est fait par le biais des responsables des services adaptés. En effet, le personnel des services aux ÉSH de chaque établissement a envoyé un courriel de recrutement directement aux étudiants ayant un TDAH (Appendice E). Le courriel comprenait des informations sur le projet de recherche et les instructions pour contacter le premier auteur s'ils étaient volontaires pour participer à l'étude. Les étudiants qui souhaitaient participer à l'étude ont contacté par courriel le premier auteur. Lors de ce premier contact, la responsable de la recherche a fait parvenir par courriel aux étudiants une copie de la lettre d'information du projet ainsi que le formulaire de consentement (Appendice F). Les étudiants ont aussi reçu une copie papier de ces documents lors de l'entretien. Une fois que le respect des critères de sélection était vérifié, une rencontre était ensuite organisée dans un bureau sur le campus de leur établissement postsecondaire. Aussi, l'entretien était suivi par la complétion de questionnaires. L'étudiant avait également la possibilité de quitter avec les questionnaires et les transmettre ultérieurement au responsable de la recherche. Ces derniers ont reçu une compensation de 20 \$ pour leur participation.

Par la suite, pour recruter les étudiants ayant un TDAH qui ne sont pas inscrits dans les services adaptés, la responsable de la recherche a contacté le service de communications de chaque établissement pour connaître les possibilités de diffusion du projet de recherche. Un communiqué a été préparé pour la diffusion (Appendice G) ainsi que l'affiche officielle du projet de recherche (Appendice H). Ils ont tous diffusé l'affiche

sur les babillards de leur établissement et le communiqué sur le portail interne des étudiants (p. ex. : Omnivox). Lorsqu'un étudiant entrait en contact avec la chercheuse principale, les mêmes procédures qu'expliquées précédemment ont été mises en œuvre. Au final, les participants ont été recrutés dans six établissements postsecondaires, dont deux universités publiques et quatre collèges publics ($n = 3$) et privés ($n = 1$) de la province de Québec (Canada). Les établissements sont situés dans les régions administratives suivantes : Bas-Saint-Laurent, Capitale-Nationale, Mauricie et Montréal.

Pour le recrutement des proches et des conseillers en services adaptés, les étudiants ont préalablement fourni les coordonnées et l'autorisation pour que la chercheuse principale puisse entrer en communication avec eux. Un premier contact téléphonique a donc été initié par la chercheuse principale afin de solliciter leur participation et leur transmettre les informations relatives au projet de recherche. Lorsqu'ils signifiaient leur intérêt à participer, la lettre d'information détaillée du projet (Appendice I) leur était envoyée par courriel ou par la poste le cas échéant. Une fois leur accord pour participer obtenu, une rencontre était organisée. Pour les proches, il s'agissait d'une rencontre téléphonique. Par conséquent, la lettre d'information, le formulaire de consentement et les questionnaires leur étaient envoyés par la poste. Une enveloppe de retour préaffranchie était fournie, afin que les documents soient retournés à l'équipe sans frais. Pour les conseillères, une rencontre à leur bureau était organisée. Elles ont aussi reçu une copie papier des documents relatifs à la recherche lors de cet entretien.

Les outils de recherche

Cette section présente les différents outils qui ont été utilisés pour la recherche. Les données ont été collectées par des entretiens ainsi que par des questionnaires. Ces méthodes de collecte de données sont en cohérence avec l'approche privilégiée dans notre projet de recherche. En effet, la proposition de Merriam (1998) ne revendique aucune méthode particulière pour la collecte des données. Elle précise qu'il est possible d'utiliser une variété d'outils dans une étude de cas.

Les entretiens individuels

En fonction du but général, des principaux objectifs de la recherche et des participants, trois guides d'entretien ont été élaborés : un pour les étudiants, un pour les proches et un pour les conseillers des services adaptés. Comme les questions sont au cœur des entrevues et que pour recueillir des données significatives, un chercheur doit poser de bonnes questions (Merriam, 1998), celles-ci ont fait l'objet d'une attention particulière. En effet, les trois guides ont été examinés par l'équipe de recherche. De plus, le guide d'entrevue pour l'étudiant a été vérifié par un étudiant universitaire ayant un TDAH et le guide pour le proche a été vérifié par son parent. L'ensemble des questions ont été revues, afin de valider la compréhension de chacune d'elles. Au final, les guides d'entretien ont permis de documenter et d'accéder à l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire.

Les entretiens individuels auprès des participants, de type semi-dirigés, ont été réalisés par la chercheuse principale. Ce type d'entretien prévoit l'utilisation d'un canevas d'entrevue qui balise la cueillette d'information. Aussi, l'entretien semi-dirigé fournit au répondant l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions (Fortin et Gagnon, 2010). En outre, l'ordre des questions initialement prévu peut se modifier et s'adapter en fonction de la parole du répondant (Smith et Osborn, 2003). À cet effet, pour certaines entrevues, les questions figurant dans le guide d'entrevue n'ont pas été systématiquement posées, car le répondant pouvait parler spontanément d'un thème à l'étude sans qu'une question spécifique ne lui ait été posée. L'interviewer a aussi utilisé les reflets et les questions ouvertes pour favoriser l'élaboration de l'expérience vécue.

Lors des entretiens auprès des 29 étudiants ayant un TDAH, quatre thématiques ont été abordées : 1) les impacts fonctionnels liés au TDAH (passés et présents), 2) les défis lors de la transition, 3) les conditions qui favorisent la réussite scolaire et, 4) l'efficacité perçue et attendue des services de soutien et des mesures d'accommodement (Appendice J). La durée des entretiens a varié de 50 à 120 minutes. Lors des entretiens téléphoniques auprès des proches des étudiants, les mêmes thématiques que pour l'entrevue auprès des étudiants ont été abordées. Les formulations des questions ont été adaptées en fonction du répondant. La durée des entretiens a varié de 15 à 45 minutes. Enfin, concernant les entretiens auprès des conseillères en services adaptés, quatre thématiques ont été discutées : 1) l'accompagnement des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, 2) l'application des mesures d'accompagnement (de façon

générale et spécifiquement par rapport à l'étudiant ciblé par l'étude), 3) les impacts fonctionnels liés au TDAH (présent), 4) les conditions qui favorisent la réussite scolaire de ces étudiants. Les grilles d'entrevue sont présentées en annexe de la thèse (Appendice J). La durée des entretiens a varié de 50 à 100 minutes. Enfin, les entretiens ont été enregistrés sur bande audio afin de faciliter le traitement des données.

La liste des services et mesures pour les étudiants ayant un TDAH (Appendice K) a été utilisée lors des entretiens avec les étudiants et les proches. Lors de l'entretien, l'étudiant prenait un moment pour cocher les services de soutien et les mesures d'accommodement utilisés au secondaire (s'il s'agissait d'un étudiant du collégial) ou au cégep (s'il s'agissait d'un étudiant universitaire). Dans une deuxième colonne, l'étudiant faisait le même exercice, mais en cochant les services de soutien et les mesures d'accommodement qu'il utilise actuellement. Les 25 ressources d'aide répertoriées dans cette liste ont été utilisées pour répondre aux questions relatives à l'efficacité perçue et attendue des services de soutien et des mesures d'accommodement.

Les questionnaires de renseignements généraux

Les questionnaires de renseignement généraux sont des questionnaires maison (Appendice L), inspiré de la collecte de donnée d'Advokat, Lane et Luo (2011) et de nos précédents travaux (Lagacé-Leblanc, 2017). Celui adressé aux étudiants ayant un TDAH contient 16 questions à choix de réponses, dont 12 questions portant sur les données sociodémographiques (p. ex. : le genre, l'âge, le niveau d'étude, etc.) et quatre questions

relatives au diagnostic de TDAH de l'étudiant (p. ex. : l'année du diagnostic officiel, la médication, etc.). Le questionnaire de renseignements généraux adressé aux proches comporte six questions relatives aux données sociodémographiques (p. ex. : le genre, la tranche d'âge, le niveau de scolarité, etc.) et à la relation avec l'étudiant. Pour ce qui est du questionnaire de renseignements généraux des conseillers en services adaptés, il comporte 11 questions relatives aux données sociodémographiques (p. ex. : le genre, le titre du poste, les années d'expérience, etc.), à la relation avec l'étudiant et son expérience auprès des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire.

La mesure des symptômes du TDAH

La version française du *Conners Adult ADHD Rating Scales : Screening Version* (CAARS : SV ; Conners *et al.*, 1999) a été utilisé pour faire l'appréciation du diagnostic de TDAH. Une traduction inversée a été réalisée par des membres de l'équipe de recherche. Deux formes du CAARS : SV ont été utilisées, soit la forme autorapportée (CAARS-S : SV) et la forme pour observateur (CAARS-O : SV). La forme pour observateur a été remplie par les proches des étudiants. Les deux formes se composent de 30 items et comprennent trois dimensions évaluées sur une échelle de type Likert en 4 points allant de 0 (« pas du tout »), à 3 (« très fréquemment ») : DSM-IV symptômes d'inattention (9 items), DSM-IV symptômes d'hyperactivité/impulsivité (9 items) et DSM-IV Index TDAH (12 items). La cohérence interne de la forme autorapportée varie de 0,76 à 0,95 et celle de la forme pour observateur varie de 0,74 à 0,94. Une copie des deux formes du questionnaire se retrouve dans l'Appendice M.

Le plan d'analyse

Tout d'abord, la stratégie d'analyse qualitative utilisée dans le cadre de notre étude est conforme à celle proposée par Creswell et Creswell (2018, p. 193) qui comporte cinq étapes, allant du spécifique au général, impliquant plusieurs niveaux d'analyse. Les cinq étapes sont les suivantes : 1) gérer et organiser les données pour l'analyse, 2) prendre connaissance de l'ensemble des données, 3) débiter la codification de données, 4) générer des catégories ou des thèmes, 5) représenter les résultats.

Toutes les données de la recherche ont été stockées dans un fichier sécurisé et les participants ont reçu des codes d'identification. À partir des verbatims des entretiens, une base de données a été créée à l'aide du logiciel NVivo11.4.3 (Qualitative Solution and Research Software [QSRS], 2017). L'analyse des données a été réalisée en utilisant un système de catégorisation thématique mixte (Miles *et al.*, 2014).

En ce qui concerne l'analyse des données en lien avec les difficultés scolaires rencontrées par les étudiants de l'étude (objectif 1), une analyse qualitative mixte a été réalisée. La codification a d'abord été réalisée à partir d'une grille d'analyse découlant des écrits portant sur les principales fonctions exécutives touchées sur le plan scolaire (Barkley, 2012 ; Brown, 2013) pour ensuite laisser la place aux thèmes émergents (Creswell et Creswell, 2018 ; Miles *et al.*, 2014). Plus précisément, les unités de sens ont été révisées dans une perspective plus inductive menant à l'élaboration de nouveaux codes

qui ont été ajoutés à la grille de code initial. De plus, pour assurer la rigueur de l'analyse, un accord interjuge a été effectué par une étudiante à la maîtrise sur un peu plus de 10 % du corpus total, soit l'intégralité des entrevues de trois étudiants, trois proches et une conseillère. L'étudiante a suivi une formation avant le codage où ont été abordés la définition de chaque code et des exemples les représentant. De plus, une rencontre a été organisée avec cette dernière pour discuter des questions qui ont émergé pendant la codification. L'accord interjuge a été calculé avec le logiciel d'analyse Nvivo qui a généré un coefficient Kappa (Cohen, 1960). Ce test non paramétrique a permis de chiffrer l'accord entre la chercheuse principale et l'étudiante sur les données qualitatives. Ce coefficient est compris entre -1 et +1. On estime que l'accord interjuge est moyen lorsqu'il se situe entre 0,40 et 0,60, satisfaisant à partir de 0,60 et excellent lorsqu'il est supérieur à 0,80. Ainsi, lorsque les deux juges ont un haut degré d'accord, la valeur est près de 1. L'analyse montre que l'accord interjuge réalisé dans le cadre de l'objectif 1 était excellent ($k = 0,90$). Pour finir, une dernière rencontre a eu lieu entre la chercheuse principale et le comité de recherche afin d'en arriver à un consensus sur certains thèmes.

Pour ce qui est de l'analyse des données en lien avec l'efficacité perçue des services de soutien et des mesures d'accommodement (objectif 2), une analyse qualitative mixte a été effectuée. Dans un premier temps, la codification a été réalisée à partir de la liste exhaustive des services et des mesures d'accommodement utilisé lors des entretiens, pour ensuite laisser la place aux thèmes émergents dans un deuxième niveau d'analyse (Creswell et Creswell, 2018 ; Miles *et al.*, 2014). Ensuite, les perceptions des conseillères

en services adaptés et des étudiants ayant un TDAH à l'égard des actions enseignantes qui favorisent la réussite scolaire de ces derniers (objectif 3) ont été codifiées selon une approche entièrement inductive, laissant la place à l'émergence des catégories (Creswell et Creswell, 2018 ; Miles *et al.*, 2014). Une rencontre a été organisée entre la chercheuse principale et le comité de recherche afin de discuter et valider les thèmes qui se sont révélés lors de l'analyse. Enfin, des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des participants pour illustrer les résultats.

Tout au long du processus d'analyse des données et pour s'assurer de la rigueur de l'analyse et de la qualité de la production de résultats, les critères de scientificité identifiés par Whitemore *et al.* (2001) ont été respectés. D'abord, les auteurs sont restées fidèles au phénomène à l'étude en respectant l'authenticité des propos de chaque participant et en les illustrant le plus justement possible. Un effort a donc été fait afin d'assurer la crédibilité, c'est-à-dire que les résultats de la recherche sont en conformité avec l'expérience des participants et leurs contextes. La triangulation des données réalisée dans l'étude permet aussi de soutenir la crédibilité des résultats de recherche. Les chercheurs ont fait preuve de réflexivité dans la conduite de la recherche, notamment par l'utilisation d'un journal de bord. Ensuite, des efforts soutenus ont permis d'assurer la validité de la démarche de recherche. En effet, les chercheurs ont respecté l'intégrité des résultats en utilisant différentes techniques, comme l'accord interjuge, ce qui permet de réduire les biais dans l'interprétation. Enfin, la recherche témoigne d'une congruence entre les

résultats, les objectifs de recherche et la méthode, ainsi qu'entre l'étude actuelle et les études précédentes.

Aussi, afin de s'assurer de la validité interne de nos résultats, la codification a toujours été soumise à une vérification et une validation rigoureuse par le chercheur principal et le comité de recherche. D'ailleurs, l'accord interjuge réalisé pour les données en lien avec le premier objectif solidifie la rigueur auquel ont été soumis notre analyse. Les données ont pu être triangulées entre les différents répondants, renforçant ainsi la validité interne et la fiabilité de notre recherche (Merriam, 1998 ; Miles *et al.*, 2014).

Pour terminer, la stratégie multisite (*multisite design*) utilisé dans le cadre de notre étude et présenté précédemment permet d'améliorer la validité externe de l'étude (Merriam, 1998). L'utilisation de plusieurs sites ou cas permet de maximiser la diversité dans le phénomène d'intérêt en appliquant les résultats à un plus grand nombre de situations. Ainsi, plusieurs éléments contribuent à assurer la validité externe de notre étude : l'échantillon provient de plusieurs régions administratives, ils sont des étudiants du cégep et de l'université et ont des contextes d'utilisation de services différents (certains sont utilisateurs de services, alors que d'autres non).

Chapitre IV. Article 1

Academic Impairments Faced by College Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Qualitative Study (Lagacé-Leblanc, Massé et Rousseau)

Cet article a été soumis à la revue *Journal of Postsecondary Education & Disability*.

**Academic Impairments Faced by College Students with Attention-Deficit
Hyperactivity Disorder: A Qualitative Study**

Jeanne Lagacé-Leblanc¹, Line Massé¹, and Nadia Rousseau²

¹Department of Psychoeducation, Université du Québec à Trois-Rivières

²Department of Education, Université du Québec à Trois-Rivières

Author Note

Jeanne Lagacé-Leblanc, ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7826-6373>

Line Massé, ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-5532-2643>

We have no known conflict of interest to disclose.

This research was supported by the Fond de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).

Correspondence concerning this article should be addressed to Jeanne Lagacé-Leblanc, Department of Psychoeducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 3351 boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), Canada, G9A 5H7. Email : jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Abstract

Few qualitative studies have focused on the experiences of students with Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) pursuing postsecondary education, in particular, how their academic difficulties manifest themselves. This study provides a better understanding of how ADHD affects students in their studies. In-depth interviews were conducted with 29 college and university students with ADHD, their relatives ($n = 26$), and their counselors ($n = 9$). Participants reported significant academic impairment (difficulties related to attention, emotional regulation, motivation, time management, inhibition, working memory, organization, and planning) and a complex relationship with the ADHD label. The difficulties experienced by students seem to be closely related to deficits in executive functions. This interrelation complicates understanding of functional impairment. Implications for practice provide recommendations based on the literature on how to improve the academic success of students with ADHD in postsecondary education.

Keywords: ADHD; college students; academic impairments; executive function; qualitative study

Academic Impairments Faced by College Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Qualitative Study

Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) often persists into adolescence and adulthood (Barkley et al., 2008). It is characterized by clear evidence that symptoms of inattention, hyperactivity, and impulsivity interfere with or reduce the quality of social, academic, or occupational functioning (APA, 2013). Assessing these limitations is central to understanding ADHD (Gathje et al., 2008). Conceptually, it is important to distinguish ADHD symptoms—“the behavior expressions associated with the disorder”—and impairments—“the consequences that ensue for the individual as a result of these behaviors” (Barkley et al., 2006). Examples would be poor academic performance, professional problems, or frequent conflicts (APA, 2013). Research has shown substantial academic impairment for these individuals. However, research on ADHD impairment has largely been quantitative and focused on children. This gap in the research is concerning. Thus, this study aims to contribute to knowledge in focusing on academic impairments on college and university students with ADHD.

Despite the significant difficulties associated with ADHD, more and more people are continuing their education after high school (Pryor et al., 2012). Samples of college students have shown prevalence rates of current ADHD ranging from approximately 2% to 8% in the United States (DuPaul et al., 2009) and 7.11% in Canada (Yallop et al., 2015). College students with ADHD differ from peers with ADHD that not attend college. They have higher cognitive abilities, past experience with school success, and better coping skills (Glutting et al., 2005). Nevertheless, students with ADHD face

additional challenges in adjusting to college or university life compared to students without ADHD (Weyandt & DuPaul, 2013). Indeed, students with ADHD are more likely to interrupt their education (Brown, 2005), drop courses (Advokat et al., 2011), or fail to graduate (Barkley et al., 2008) than their counterparts without the condition. Moreover, students with ADHD admitted to postsecondary institutions tend to get lower grade point average (GPAs) than their peers (Green & Rabiner, 2012). They also face several academic difficulties affecting their success. Compared to students without ADHD, they report having difficulty estimating time (Prevatt et al., 2011), needing more time during examinations, having more difficulty completing tests on time (DuPaul et al., 2009), and tending to put off studying and completing assignments (Kane et al., 2011). Students with ADHD find it more difficult than students without ADHD to avoid distractions and stay focused, take class notes, remember necessary items, persist in cognitively challenging tasks, and think through the consequences of their actions (Advokat et al., 2011 ; Fleming & McMahon, 2012). They also have to read material repeatedly to understand it (Lewandowski et al., 2008). Students with ADHD report needing to work harder than their peers to earn good grades (DuPaul et al., 2009) and feeling less confident about their ability to succeed academically (Blase et al., 2009; Heiligenstein et al., 1999; Kane et al., 2011; Lewandowski et al., 2008). Many students with ADHD feel shame and guilt about their academic achievement, which can lead to avoidance and procrastination behaviors (Stamp et al., 2014). In addition, they have difficulty sitting still during classes and exams or when writing assignments (Gilbert, 2005).

ADHD is now viewed as involving far more than just its diagnostic symptoms of inattention, impulsivity, and hyperactivity. Current research indicates that executive-function deficits can play a large role in the academic functioning and performance of students with ADHD (e.g., Weyandt et al., 2013). Moreover, college represents a unique environment where the effective use of complex executive functioning skills such as planning and organization and self-regulation of behavior is frequently required (Weyandt & DuPaul, 2013). Multiple models of ADHD have garnered substantial empirical support, and future conceptualizations of the disorder will likely acknowledge that no simple cognitive impairment adequately explains all cases of ADHD (Willcutt, 2015). Among these models, the one proposed by Barkley (1997, 2015) is one of the most recognized. ADHD has come to be understood as a disorder associated with impaired executive functioning and motivational deficits that manifest at various points throughout development. According to him, the executive functions can be viewed as “those self-directed actions needed to choose goals and to create, enact, and sustain actions toward those goals” (Barkley, 2012, p. 60). Barkley describes executive functions as essentially conscious, effortful actions. Self-management across time, self-organization and problem solving, self-restraint (inhibition), self-motivation, and self-regulation of emotions are impaired executive functions in adults with ADHD. Furthermore, he views less conscious functions—such as alertness, attention, and memory—as quite different from executive functions, which operate more automatically on a “pre-executive level.” Barkley considers excessive daydreaming, getting bored easily, feeling like being in a fog, being underactive, having difficulty staying alert in

boring situations, and so on to be symptoms of “sluggish cognitive tempo” (SCT), which is a disorder distinctly different from ADHD. SCT does, however, significantly impair executive functioning and adaptation in daily life. In comparison, Brown—who proposed a quite similar model—argued that executive functions operate mostly in automaticity, without deliberation or conscious choice (Brown, 2013). Nevertheless, he included “focus” and “memory” among executive functions impaired in ADHD. Regardless of some differences, ADHD is viewed as a developmental impairment of executive functions. This is consistent with studies suggesting that the academic difficulties experienced by students with ADHD are probably due, not only to symptoms of inattention or hyperactivity/impulsivity, but to a lack of adequate preparation in terms of organization, time management, and studying (Advokat et al., 2011 ; Blase et al., 2009 ; Lewandowski et al., 2008 ; Reaser et al., 2007 ; Weyandt et al., 2013). For example, executive-function deficits related to organization, planning, and self-control can affect educational outcomes for students with ADHD (Garner, 2009; Heiligenstein et al., 1999).

Undeniably, students with ADHD at the postsecondary level face a number of difficulties that can affect their academic success. Moreover, little qualitative research has focused on the experience of students with ADHD in postsecondary education and, in particular, on how they experience academic difficulties. Much more research in this area is warranted (DuPaul et al., 2009). In addition, students’ voice is very crucial. By learning about the academic experiences of students with ADHD, colleges and universities might be better equipped to understand and respond inclusively. Therefore,

it is necessary to better understand the difficulties confronting them in order to gain a better understanding of the disorder and develop appropriate interventions. This research was conducted as part of a larger study that aimed to document the experience of students with ADHD in postsecondary education. The purpose of this qualitative study is to elicit greater understanding of how ADHD can affect the student in the college or university environment. Two questions guided this study: (a) How does ADHD affect students in learning ?, and (b) How do students with ADHD perceive having ADHD in postsecondary education?

Methods

Participants

The sample consisted of 29 French-speaking Canadian students with ADHD, including 19 women and 10 men, aged from 18 to 36 ($M = 23.9$, $SD = 4.61$); 9 students were over 25 years old (older than the typical age) and reported being back in the system after a hiatus ($M = 2.15$ years, $SD = 1.74$). The students were attending CEGEP (postsecondary general and vocational colleges specific to Quebec; it's the step between secondary school and university) in preuniversity ($n = 6$) or technical programs ($n = 4$) or university in certificate ($n = 1$), bachelor's ($n = 13$), master's ($n = 4$), or doctoral ($n = 1$) programs. All participants had a primary diagnosis of ADHD made by a family physician (62.0%), neuropsychologist (34.5%), or psychologist (3.5%). A total of 51.7% of participants were diagnosed with at least one comorbidity, with anxiety disorders accounting for 42.8% of the comorbidities and learning disabilities for 35.7%. The majority of participants took medication (self-reported) for their ADHD (82.8%).

Twenty of the 29 participants were receiving academic accommodations (e.g., extended examination time) for condition-related limitations. A designated relative (18 parents, 7 partners, 1 cousin) volunteered to participate in the study for 26 of the students. In addition, the participants' counselors from institutional offices of disability services (ODSs) ($n = 9$) were interviewed. The counsellors had an average of 5.5 years of experience (min = 0.5 years, max = 15 years) working with postsecondary students with ADHD.

Measures

Based on prior professional experiences with ADHD and the fields of school psychology and higher education, the primary researcher and two other researchers developed a semi-structured interview guide. The interview guide was tested with a student with ADHD and their parent to be sure the questions were clear and understandable. It included a list of questions asked in each interview, and which encouraged participants to talk freely, in line with the exploratory nature of the study. For the purpose of this article, we focus on the actual impairments due to ADHD (theme 1 of the interview guide). Two central questions were asked : (a) How does your ADHD affect you in your studies? Can you give me some examples ?, (b) What do you think affects you the most ? Can you tell me more about it?

Procedure

All the following procedures were approved by the institutional review board (IRB) of the principal researcher. Participants were recruited from six postsecondary institutions in the province of Quebec (Canada). ODS staff at each institution sent

recruitment emails directly to students with ADHD. Information about the research project and instructions for contacting the first author were sent. In addition, flyers publicizing the study were posted on campus, in counseling-center waiting rooms, and on institutional websites. Students volunteering to participate in the study contacted the first author by email; a meeting was then organized. Inclusion criteria included (1) being a student at a college or university participating in the research project and (2) having a diagnosis of ADHD attested with a professional assessment. No exclusion criteria were employed.

The first author conducted in-depth semi-structured interviews with all the participants. Interviews with students, lasting from 50 to 120 minutes, were conducted in a private office on the campus of their postsecondary institutions. Students received \$20 as compensation for participating. They also had to provide contact information for a designated relative and for their ODS counselors if applicable. Informed consent was obtained prior to the interviews. Telephone interviews lasting 15 to 45 minutes were organized with the relatives. Interviews with counselors, running from 50 to 100 minutes, were conducted in their offices. The audio of all the interviews was recorded and transcribed while respecting anonymity and data confidentiality.

Data Analysis

The collected data were analyzed with NVivo version 11.4.3 (Qualitative Solution and Research Software [QSR], 2017) using mixed thematic analysis (Miles et al., 2014). All data were stored in a secure database; participants were assigned identification codes (IDs). The coding was first carried out based on the literature on

executive functions affecting the education of students with ADHD, followed by giving attention to emerging themes (Creswell, 2014; Miles et al., 2014). Specifically, the codes were revised from a more inductive perspective leading to the development of new codes that were added to the original code grid. In addition, a master's student established interrater reliability based on 10% of the total corpus, that is, all of the interviews with three students, three relatives, and one counselor. The master's student received training before coding took place; the definition of each code and examples representing them were discussed. Meetings were organized with the principal researcher: the first with the master's student to discuss coding issues and the second with another researcher to reach a consensus on certain themes. Nvivo was used to obtain the Kappa coefficient (Cohen, 1960). This nonparametric test is used to quantify the agreement between the principal researcher and the master's student in the qualitative data. This coefficient is between -1 and +1. Coefficient between 0.40 and 0.60 is average, from 0.60 is satisfying, and above 0.80 is excellent. More the coefficient is close to 1, more the judges have a high degree of agreement. The interrater reliability (IRR) obtained was excellent ($k = 0.90$). Reports on each of the categories were produced to select the quotes that best represented the perceptions of the participants. The data for the different categories of respondents were triangulated.

Results

Two main themes emerged from the qualitative analysis: (1) ADHD functional impairments and (2) the relationship with the ADHD label.

Theme 1 – ADHD Functional Impairments

Seven interrelated subthemes emerged related to ADHD functional impairments, namely impairments related to (a) attention difficulties, (b) emotional-regulation difficulties, (c) motivational difficulties, (d) time-management difficulties, (e) inhibition difficulties, (f) working-memory difficulties, and (g) organization/planning difficulties. The percentage presented for each subtheme refers to the proportion of participants who reported this difficulty (S = student, R = relative, and C = counselor).

Attention Difficulties (S = 100%; R = 76.9%; C = 77.7%)

Participants reported significant functional impairments related to attention difficulties. They had difficulty sustaining their attention for a certain period of time, causing them to lose track of what was being taught in class, taking longer on exams, or forgetting to answer test questions. Relatives reported that, without medication for ADHD, “he [the student] has a much harder time concentrating” [Male, ID 212]. Several students also mentioned that reading assignments is very demanding on the attention level as well as taking much more time. One student provided some details:

I understand what I read. But often when I read, my mind starts to wander after a while, sometimes after just 5 minutes I see the words, but they don't seem to have any meaning. At some point, I realize that I don't know what I've read. [Male, ID 117]

Moreover, the difficulties encountered can also cause them to struggle in selecting the most important pieces of information, such as in a text or a teacher's presentation. One student recounted the following.

Everything often seems relevant to me in class. I have a hard time synthesizing and saying to myself, "This is irrelevant, this is it, this is irrelevant." So, I listen, listen, listen, listen, listen, and listen. I get to a point where I don't listen anymore because everything is important. [Female, ID 108]

Without medication, students can face crippling attention difficulties that are demanding in terms of time and energy, as reported by one student: "When I tried to read, it would take about 15 minutes and I was exhausted. I had to nap for at least an hour to get over it" [Male, ID 111].

Some students reported that their listening skills in class are limited, especially during classical teaching. A counselor also described this as a major challenge reported by students with ADHD:

They told me that students with ADHD are really challenged when instructors use traditional teaching methods, don't give examples, don't put students to work, and don't break down the class into teams. Such courses just seem like a flood of words [Female, ID 305].

One student said that, even with ADHD medication, it was still difficult to stay alert during lectures: "Even at 72 [mg], I have a hard time following a lecture" [Male, ID 117]. It also seems problematic when the context requires the student to manage and share their attentional resources. For example, students have trouble taking notes in class while paying attention to what the teacher is saying. One student stated: "If I listen to the teacher, taking notes is harder. It's like one or the other" [Female, ID 126]. One student found note taking was a significant challenge when starting university, as it was the first

time in her school career that course notes were not provided. While significant at the start of her education, this problem has decreased over time: “At the beginning, taking class notes was really complicated. I had trouble focusing on what the teacher saying and writing at the same time. While it was difficult, over time I finally managed” [Female, ID 101].

Emotional-Regulation Difficulties (S = 48.2%; R = 61.5%; C = 77.7%)

Students reported difficulties in managing their emotions related to their learning. Some tended to exaggerate situations or push the “panic button” easily, anticipate the future, and let themselves be overcome by more negative emotions. One student reported what she experiences when she feels overwhelmed by emotions caused by academic tasks:

It’s really like the level in an overflow rising when I have a lot of assignments to do and can’t see my way clear. I know I will manage, but, for now, it’s just too much; just overload and then (gagging noise) [Female, ID 103].

In addition, the stress generated by tests seemed quite important for some students, even to the point of causing memory lapses in some. One student mentioned that she was not performing up to her potential because of this:

I had an examination in the only subject I thought I knew fairly well. But the exam didn't go well because I had lost a lot of self-confidence and had big blanks during the exam. It looks like I forgot just about everything and I was really disappointed. [Female, ID 109].

As this student mentioned, academic anxiety was closely related to self-esteem. Another student related: “I get really stressed out. I have a hard time trusting myself. This is also affecting my self-esteem so that I’m always afraid of not being good enough” [Female, ID 110]. Students pointed to academic success being a major source of stress and that was also raised by several relatives. One mentioned her child is constantly questioning her success: “She is always anxious about whether she will pass or not. And if she passes, she gets anxious about passing the next exam” [Female, ID 203].

When overwhelmed by emotions, students can struggle to contain themselves and deal with the situation’s emotional load adequately. A student reported that worrying makes him less productive and this disrupts his schedule. Others said they sometimes have to leave their class because they were so emotional about the situation. For example, some students mentioned that this happened after receiving a bad exam grade, because of a teacher’s comment, or due to misunderstanding a concept being taught. In addition to experiencing strong emotions, they can find it difficult to divert their attention away from whatever is upsetting them emotionally. In this regard, a student described her emotional state when she felt ridiculed by her teacher for being unable to answer a question:

Since I am highly sensitive, I experience emotions strongly. For example, if something happens to me, I really feel it. That’s what happened in that situation: I almost cried! It’s often like that. If someone says something unpleasant to me, it weighs down on me for a long time and I’m more irritable [Female, ID 108].

Some relatives reported that the students with ADHD experienced extreme emotions. For example, they could slide “from laughter to tears” [Female, ID 208] or quickly get angry or upset. In this regard, a relative mentioned that her son “flies off the handle at the drop of a hat, so let’s say he is short-tempered” [Female, ID 213].

Motivational Difficulties (S = 55.1%; R = 11.5%; C = 66.6%)

Participants frequently reported the students had difficulty initiating work or tasks. Often, the hardest part was “getting started” [Female, ID 123]. A student [Male, ID 106] also pointed out that the problem was in the overcoming inertia: “I can make a plan, but then it has to be carried out.” Another student explained that making out her schedule wasn’t a problem, but finding the motivation to stick to it was a major challenge:

Right now, writing is very difficult, because I make my own schedule. It’s quite a challenge [...] I try to set my own routine. I try to put the time in, but I have a really hard time sticking to my routine [Female, ID 123].

As one student explained [Male, ID 106], the difficulty in getting started and maintaining inertia, “impact the quality of my work.” Another student [Male, ID 112] also said he “has to really like what he’s working on or risk botching it.”

In addition, students found it more difficult to get down to work when they were off their ADHD medication. Some comments are “without medication, I am like a larva” [Female, ID 103] and “when I don’t take them, it’s easy to give up” [Male, ID 113].

Some students explained that, even though they intended to do a particular task, they often had other things more interesting to do. In fact, simply thinking about doing

the work could generate more negative emotions that discouraged the student. For others, even enjoyable tasks were more difficult to start because they could be easily distracted. In this regard, one student mentioned that “motivating myself to do the task is always difficult because there are always a thousand distractions” [Female, ID 101]. Students also had a strong tendency to procrastinate: they would start tasks at the last minute, even if it were something important such as studying for an exam or completing a long assignment. They associated the task with negative emotions, which led to procrastination, as one student explained:

Telling myself that I’m going to do something does not motivate me. I could try to spread it out on a daily basis to finish in time, but that doesn’t motivate me. I try to find motivation, but it's still hard. I tell myself that I have to get it done before the due date [Male, ID 113].

For other students, the pressure they felt seemed to play a role in procrastination. One explained that he was unable to study until he felt the pressure of an approaching deadline. For another, it was the opposite: the greater the pressure he felt about the task, the more he avoided the task. Either way, they put off studying or doing assignments until the last minute. Students also reported that they lacked persistence in completing tasks, got tired easily, and quickly lost interest in what they were doing.

Time-Management Difficulties (S = 44.8%; R = 11.5%; C = 66.6%)

Students reported having difficulty managing time, especially with respect to priorities over time. As this student explained, such difficulties can impact academic performance:

I have a hard time prioritizing my time. It's like being on a treadmill and having to jump over obstacles and I don't want to fall. That has resulted in many, many, many delays [Female, ID 128].

In addition, a counselor explained how challenging it was for a student with ADHD who has to juggle several other responsibilities:

They also have a lot to manage at university.... There is a lot more studying, but [university] requires spending quite a bit of time reading. The financial aspect is also an issue, because students often have to have a job [Female, ID 304].

Another counselor added that “it’s the same for older students coming back after a hiatus, because they might have children or a family or gone through a separation or heartbreaking experience. All that adds up to more burdens” [Female, ID 303]. Some students pointed out that balancing family, study, and work called for adjustments, such as finding time to study and for their families. Moreover, having to deal with several things at once, in addition to school, has an even greater impact on managing emotions. One student related how she felt about managing scholarship applications: “It’s over-overwhelming. It’s like drowning. So, for example, just applying for scholarships literally puts me in crisis mode” [Female, ID 120].

Students also reported having trouble estimating the time required to complete a task. Some overload their schedules, thinking they can do everything planned, only to realize that it was too much and that they could not stick to the original plan. One student attributed this to a poor perception of time: “I managed to overload my schedule, because I wanted to do everything! One day, I want to do it all, but that’s attention

deficit. We don't see time, we don't see real time" [Female, ID 108]. Similarly, another student reported having requested extensions several times to complete work.

While some struggle planning ahead to avoid being at the last minute, others underestimate the time it takes to complete a task, so that work piles up and finishing it becomes an issue. Another student explained that his difficulties with time management were related to planning issues: "I have trouble projecting myself into the future, like with my schedule. I have trouble devising a schedule, a fixed one for the week" [Male, ID 102].

Inhibition Difficulties (S = 48.2%; R = 15.3%; C = 33.3%)

In terms of inhibition, students with ADHD had a hard time resisting distractions. Indeed, they had difficulty focusing only on selected stimuli without being distracted by other sources. This could significantly limit their concentration and make reading difficult:

What bothers me the most about my ADHD is the fact that there are so many things going on around me that keep me from concentrating all the time... So, I have to reread material. Sometimes when I read, I reread a line or paragraph [Male, ID 125].

They also found it difficult to reign in their thoughts. One student [Male, ID 102] said "my brain is in overdrive" and, according to him, that significantly affects his concentration. A relative also related that this difficulty impacts on sleep: "Sometimes he has a really hard time falling asleep at night because of the thoughts racing around in his head" [Female, ID 205].

Indeed, students reported having difficulty being still. One mentioned that “it’s stronger than me. I’ll jiggle a leg. It’s like overflowing with energy. I’ve got energy to spare” [Male, ID 102]. For other students, this agitation was more mental than physical. For example, one student mentioned that: “it still get fidgety legs. It is incredible, but it’s a lot less worse; it’s really more in my head” [Male, ID 105]. Many students find sitting for a long period of time difficult. One also reported an impact on concentration: “If I sit too long, I just have to fidget. It looks like I’ve lost control; I have a lot of tics. Since I move around a lot, I get distracted, too” [Female, ID 115]. According to one relative, having several classes in a day also increased a student’s physical agitation: “When he had several classes the same day, he not only had trouble concentrating but just sitting still” [Female, ID 205]. Another student [Female, ID 126] reported that her agitation increased when she didn’t exercise: “I’ve had a harder time sitting still since starting CEGEP because I had to really cut back on sports since I have less time than in high school.” One student indicated that she sometimes said whatever comes into her head without thinking about the consequences: “The words just come out faster than I can control” [Female, ID 115]. Others reported talking a lot and, for one student [Female, ID 128], this was true even when taking her ADHD medication: “I talk a lot, a real chatterbox despite the medication.”

Working Memory Difficulties (S = 34.4%; R = 19.2%; C = 33.3%)

Students had difficulty remembering what they read. One [Female, ID 116] stated: “No matter how much I reread something, it just doesn’t sink in.” Another

pointed out that this difficulty is particularly an issue when she doesn't take her ADHD medication:

If I don't take my medication, whenever I have to read, I have to reread it 8 times because I can't remember. So, the issue's more at the level of being able to retain information and being able to concentrate on doing something. It's a definite challenge [Female, ID 103].

One student [Male, ID 111] underscored that encoding information when reading, "took all of his energy." In addition, he has trouble remembering information when the subjects are complex or he had little interest in the content. A few students also mentioned lack of "confidence in retaining information." Others found it difficult to remember what they had read if they had multiple tasks in a week. For example, a student [Male, ID 121] recounted: "It's sometimes a little hard to remember everything when I have other classes in the same week." Moreover, it affected their ability to retrieve information and to explain what they had read. One student recounted:

At the master's level, the teachers were much more...let's say that they would often ask for our input, like explaining what we read that week some issue... When confronted point-blank like that..., I have the impression that I can't actually deliver what I have studied [Male, ID 121].

Another student [Female, ID 115] finds remembering what she heard problematic: "It goes out as fast as it comes in." This difficulty led her to consider dropping out of her program.

Organization/Planning Difficulties (S = 37.9%; R = 3.8%; C = 55.5%)

The students tended not to write down important information, leading to consequences such as: “I was like ‘Ah, it’s okay I’m going to do this then. But if I don’t write it down somewhere, I forget it. And then small tasks accumulate in a large pile” [Male, ID 117]. Students also reported difficulties with organizing and synthesizing their ideas when writing for assignments. As this student mentioned, structuring their ideas is challenging: “Another big problem is that I find myself facing a huge body of ideas, lots of ideas that I want to develop, but they shoot off in every direction. Organizing them is really complicated!” [Female, ID 123]. According to another student, the problem was not getting ideas but ordering them: “Let’s say I’m able to realize that I have all these ideas and can put them down on paper. Prioritizing is what’s difficult. Everything is equally important” [Female, ID 128].

Theme 2. Relationship with the ADHD Label (*S* = 17.2%; *R* = 15.3%; *C* = 11.1%)

Some students reported negative outcomes related to their diagnoses. One student [Female, ID 109] viewed her condition “as being a very big inconvenience.” The difficulties she experienced academically led her to question her ability to succeed in university. She wondered: “Am I supposed to be in college? Am I supposed to continue studying? Is school right for me or should I have quit after my technical degree?” Another student had similar reflections: “It’s also that your self-esteem is really fragile, because you tell yourself ‘I just must be no good. I just must not deserve anything. Maybe I’m not in the right place’” [Female, ID 123]. These words echo the self-esteem of the students in this study. They mentioned that their diagnosis severely undermined their self-confidence because they had the feeling, for example, of not being “equal to

the others in the group.” Another student brought this comparison to students without ADHD which appears to affect her self-esteem:

What affects me the most and hurts me the most—I don't know—but maybe it's that it affects my self-esteem and that colors everything else. I want to study more...because I feel like I'm not really [good] enough, specifically because, if I compare myself to others, I have to work harder” [Female, ID 110].

For other students, what affected them most about their ADHD was the feeling that they needed the medication to function in everyday life. As one student explained: “What I find really annoying about having ADHD is that I need to take a pill. I'm not myself without it” [Female, ID 129]. Another student expressed embarrassment with his symptoms of hyperactivity: “Sometimes, I'm so embarrassed to tell people I have ADHD. Sometimes, I just want to say I have ADD, because I don't consider myself hyperactive” [Male, ID 125]. Such perceptions appear to be strongly influenced by the opinions of others: “Based on my personal experience, we consider hyperactive people as—I don't know how to say it—as aggressive and taking up a lot of space. They aren't necessarily liked” [Male, ID 125].

Two students mentioned that “school is not adapted” for people with ADHD. One mentioned that having ADHD in college: “is very difficult every day. Even now, with the success I'm having, it is still extremely painful” [Male, ID 111]. While recognizing the major difficulties encountered at school by her child, a parent explained that ADHD has also had positive impacts:

In fact, having ADHD at school, I think, got her through some very difficult times and times where she almost lacked confidence. Her ADHD has made her the she is today... So, in the end, her ADHD has really helped her work hard and become the person she is [Female, ID 203].

Discussion

The purpose of the current study was to elicit greater understanding of how does ADHD affects the student in the college or university environment. Interviews with participants provided a better understanding of the academic difficulties experienced by college students with ADHD, which seem to be closely related to deficits in executive functions. The close relationship between executive functions when difficulties arise show the complexity of what they experience. Their points of view also help contextualize in detail what they are going through.

How does ADHD affects students in their studies?

Many of the difficulties reported by participants relate to problems implementing learning and study strategies. Students find it difficult to maintain their attention and remember what they read, to take notes while they listen to the instructor, to prepare for exams, and to plan and write their assignment on time. These difficulties and others can be explained by the close relationship between executive functions when difficulties arise (Barkley, 2012). For example, college and university classes require students to draw upon working memory and attentional skills (Bauerlein, 2011). The results of our study show, however, that ADHD often impairs these skills. Thus, the encoding difficulties reported by students can be explained by students having difficulty in staying

focused. Similarly, the trouble in inhibiting behaviors, cognitions, and emotions can affect their attentional abilities and thus account for the difficulties on this level. Because of these inhibition difficulties, students with ADHD can encounter deficits in auditory-verbal and visual-spatial working memory (Groppe & Tannock, 2009). Thus, it could also explain the significant difficulties with working memory and managing emotions reported by students.

Indeed, some of the students in our study have difficulty managing their emotions. This seems to have an impact on their performance, whether in terms of exams or daily school tasks. There is some evidence that stress and anxiety might be related to executive functioning and academic achievement (Perterson et al., 2006). Similarly, students in our study reported poor emotional management, which seems to affect other functions such as attention, memory, and time management. In addition, this is consistent with past research work reporting that students had a tendency to worry about their studies, had significant anxiety during tests, and failed to apply appropriate learning strategies, leading to difficulties in adapting to university life (DuPaul et al., 2009; Advokat et al., 2011). According to Kwon et al. (2018), the constant worrying reported by students with ADHD could be a result of their history of repeated negative experiences and failed efforts, leading them to doubt themselves and their ability to achieve their goals. This might suggest that experiences of students in our study can account for their lack of self-confidence. This lack of confidence might also relate to low academic self-efficacy (e.g., less confidence in their ability to perform academic tasks). Self-efficacy can also impact motivation and persistence in mastering difficult academic

tasks (Bandura, 1993). This hypothesis is also plausible given the significant motivational deficits reported by students in our study. They clearly have difficulty generating positive emotions so as to organize behavior in anticipation of the future and to pursue long-term goals and self-interest; in other words, converting intent into action. This outcome is consistent with the principle that motivation shares a close relationship with the executive functions needed in setting long-term goals, planning and scheduling, implementing tasks, and reevaluating goals (Barkley, 1997). Individuals with ADHD are more likely to choose smaller immediate rewards rather than larger rewards that take longer to obtain (Sonuga-Barke et al., 2008). Thus, the experience of dealing with delay can be frustrating, leading to choices that minimize delay. For example, some students in our study consistently put off studying, even if another option produced a greater reward after a longer delay.

Participants also reported significant problems with time management and organization/planning. These problems are indeed very often reported in the literature for students with ADHD (e.g., Weyandt et al., 2013). The poor time management reported by students in our study can be explained by the fact that they have challenges in planning and completing tasks because of procrastinating (Asherson et al., 2007). Rabin et al. (2011) documented that executive functions of initiation, plan/organize, inhibit, self-monitor, working memory, task monitor, and organization of materials are significant predictors of academic procrastination. Once again, executive-function deficits shed light on the findings of our study. In addition, the difficulties related to time management and organization/planning reported by the students might be exacerbated

by the students entering adulthood and dealing with the challenges that this represents. For example, they must face new financial responsibilities, maintain good personal health, and become academically independent (Schulenberg et al., 2004), making it even more difficult for them to manage their education. They must therefore implement major adaptation strategies (Farrell, 2003), which are often beyond them.

Students in our study report functional impairments in various contexts, such as when studying, doing assignments, or attending class. They also report experiencing more problems with traditional teaching. This is consistent with Jansen et al. (2017), who reported that traditional teaching tended to increase the chances of students with ADHD to encounter problems. ADHD medication should also be considered at the onset of functional impairments in students with ADHD. Even without ADHD medication, many students reported having trouble functioning in their studies and experience significant suffering. Other students, however, reported that the medication does not always help. On the one hand, these perceptions are not surprising, since medication helps students but cannot completely eliminate academic deficits. On the other, these perceptions raise the importance of considering a multimodal approach, combining medication and psychosocial intervention.

How do students perceive having ADHD in postsecondary education?

In this current study, the participants reported negative outcomes related to their diagnosis of ADHD. Students perceived that postsecondary institutions are not adapted for students with ADHD. According to Heiney (2011), it could be explained by the incompatibility between their learning style and the traditional way in which material is

taught in the higher education system. The relationship of the students in our study with their ADHD diagnosis is similar to the results obtained by Lefler et al. (2015), who reported diagnosis-related stigma and embarrassment. The students in that study also reported that ADHD had positive impacts, which was not the case in our study. This could be explained by the formulation of our interview question, suggesting negative impacts due to ADHD. As has been documented more broadly, the ADHD label can be stigmatizing for students, which can sometimes lead to the internalization of collective beliefs and cause the students to doubt their abilities and have lower self-esteem (Corrigan & Watson, 2002). This could also explain the embarrassment that some students experience with their condition and the doubts expressed about their ability to succeed. In addition, it is important to consider the discomfort students feel about needing ADHD medication to function in everyday life, because it could possibly represent a risk for nonadherence to pharmacological treatment (Franklin, 2019).

Limits

This study has some limitations. First, the student participants were French-speaking Canadians attending CEGEPs and universities in Quebec. Consequently, caution must be applied when generalizing these results to young adults and adults in other countries, cultures, and age groups. In addition, care must be taken in interpreting the participants' individual perceptions, as other factors in the students' lives might have influenced their perceptions. The fact that some students in our study were enrolled in and benefited from the adapted services of their institutions might have influenced how they perceived their experiences. Similarly, a large majority of the students were taking

ADHD medication. We know that medication has a positive influence on the academic sphere by attenuating negative impacts (Weyandt et al., 2017). Therefore, our results might be influenced by this variable. No data was collected to verify whether the students receiving medication adhered to their doses or whether they took the medication only during the week or during the examination period. Lastly, the study was designed and structured to capture a "moment in time." Ideally, a full picture of the experience of a college student with ADHD would include multiple interviews over several years. This would allow researchers to have a more complete picture of the difficulties experienced by students on their pathway to postsecondary education. This would yield a better idea—in "real time"—of the functional impairments that might emerge throughout a student's academic career and which might influence their experiences. Despite these limitations, we believe that this study is important because it is one of the few that qualitatively analyzes how ADHD affects students in their schooling. In addition, this study involved postsecondary students in Quebec, which is a population that has received little research attention. In addition, collecting information from relatives and counselors ensures a comprehensive understanding of the academic experiences of the students with ADHD and contributes to the richness of analysis and data triangulation.

Implications for Practice and Research

The results of this study have many implications. Although modest, this study constitutes an important contribution to the literature by presenting the unique perspective of French-speaking Canadian students with ADHD about their condition. In

particular, they reported significant functional impairments academically. Institutions need to be aware of these impairments, because results reflect more complex problems related to the inclusion of students with ADHD. Although some students seem to be functioning quite normally on the surface, their distress is unquestionable. Indeed, even though they reported having succeeded in school, « it is still extremely painful » to live with that condition in postsecondary education. Efforts should be made to develop a more inclusive learning environment. For ODS counselors, it is also essential that they assess and describe the functioning of students, thereby improving decisions on accommodations (Weis et al., 2019) and service offering. Counselors should consider past and present functional impairment rather than the diagnosis itself in guiding future interventions.

As discussed, it appears more than relevant to focus on executive functions in students with ADHD to improve their situations. For most of them, the issue is not so much setting goals and willingness to do things, but rather that ADHD is an obstacle to the constant progress towards their goals, especially when results are not immediate. Indeed, it is more difficult for a person with ADHD to tackle a task that is not fundamentally pleasant, unless forced to, such as by an approaching deadline. These deficits presented by students in our study have important implications for postsecondary education, where tasks are often spread over long periods of time and where distractions abound. Strategies to increase motivation to pursue long-term goals should therefore be an important component of interventions for students with ADHD. In addition, it seems important that initiatives involving cognitive-behavioral therapy

(CBT) be developed in postsecondary institutions. This type of intervention can successfully treat executive dysfunctions in young adults and adults with ADHD (Safren et al., 2005; Solanto et al., 2010). Treatments that incorporate such approaches have also been found to be effective in addressing irrational beliefs and negative self-attributions (Ramsay & Rostain, 2015). More recently, short-term interventions (three or six sessions) to enhance time management and organizational and planning skills have also been shown to improve self-rated ADHD symptoms (Van der Oord et al., 2020). Similarly, ODSs might benefit from including coaching programs or intervention programs focused on organizational skills in their practices to help students with ADHD manage their time more effectively (LaCount et al., 2015). Coaching is another approach to help college students with ADHD to identify important goals as well as to develop plans and strategies for achieving them, focusing on barriers that might affect academic success, such as difficulties with organizational and time management (Zwart & Kallemeyn, 2001). Considering the results of our study, this intervention approach is particularly relevant because it improves the feeling of self-efficacy and the level of self-confidence of students academically. Parker et Boutelle (2009) also showed that coaching was very effective in helping students with ADHD achieve their goals and reduce the daily anxiety associated with pursuing and succeeding in postsecondary education. For instructors, it might be appropriate to adopt the principles of universal design for learning (UDL) (Rose & Meyer, 2006), which could benefit all students and not just those with ADHD. UDL offers several ways that specifically target deficit in executive function in students with ADHD. Overall, several approaches are effective in

improving ADHD in students with ADHD. Nevertheless, it is essential to keep in mind that the most important thing is to help students transition from intent to action. Thus, ODS and instructors have a key role to play.

With respect to students' negative perceptions of their ADHD, it might be appropriate to support them in developing a better understanding of their diagnoses and inform them of supportive measures. Thus, there should be efforts to offer interventions that allow students to get to know themselves (e.g., strengths, needs, etc.), to accept themselves, to understand the impacts of the disorder, and to identify their needs. These are all essential skills in succeeding in postsecondary education (Getzel & Thomas, 2008). In addition, many students are unaware of the difficulties they might encounter in their courses (managing deadlines, organizing study, etc.). We must therefore inform them and help them make the right choices. Lastly, since the students most at-risk rarely take advantage of support services (Phillion et al., 2010) postsecondary institutions must work to promote services in place and to reflect on their accessibility.

The academic experience of students with ADHD can be very heterogeneous from one student to another, even if they live with the same condition. It would therefore be interesting to better understand the differences that may exist within this specific group of students. Future research could examine academic impairments in specific groups of students with ADHD, such as advanced or professional school grad students, first-generation students, or students returning to school.

Finally, further research should continue to focus on understanding the experiences of students with ADHD in the context of postsecondary education, and the

characteristics of learning environments that influence academic success. What's interesting with aspects of students voice research lies in its ability to think out of the box and enable researchers or clinicians to examine academic impairments through a different lense. As this article has shown, listening to what students with ADHD have to say about their experiences as learners, leads to better understanding and finer appreciation of these experiences and contributes in improving students' academic success.

References

- Advokat, C., Lane, S. M., & Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders, 15*(8), 656-666.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5nd ed.). American Psychiatric Association.
- Asherson, P., Chen, W., Craddock, B., & Taylor, E. (2007). Adult attention-deficit hyperactivity disorder: recognition and treatment in general adult psychiatry. *British Journal of Psychiatry, 190*, 4–5.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117–149.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention and executive functions. *Constructing a unified theory of AD/HD, Psychological Bulletin, 121*(1), 65-94.

- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Barkley, R. A., Cunningham, C. E., Gordon, M., Faraone, S. V., Lewandowski, L., & Murphy, K. R. (2006). ADHD symptoms vs. impairment: Revisited. *The ADHD Report: Special Issue—Focus on Assessment*, 14(2), 1-9.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., & Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.
- Bauerlein, M. (2011). Too dumb for complex texts? *Educational Leadership*, 68(5), 28-33.
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S., & Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 297–309.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: the unfocussed mind in children and adults*. Yale University Press.
- Brown, T. E. (2013). *A New Understanding of ADHD in Children and Adults : Executive Function Impairments*. Routledge.
- Corrigan, P., & Watson, A. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1, 16–20.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Sage publications.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M., & Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, *13*(3), 234-250.
- Farrell, E. F. (2003). Paying attention to students who can't. *The Chronicle of Higher Education*, *26*, 50-51.
- Fleming, A., & McMahon, R. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child & Family Psychology Review*, *15*(4), 303-329.
- Franklin, M. (2019). *Factors related to psychopharmacological treatment adherence for college students with ADHD: Individual characteristics, medication tolerability, and attitudes* [Doctoral dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 13857920)
- Garner, J. K. (2009). Conceptualizing the relations between executive functions and self-regulated learning. *The Journal of Psychology*, *143*(4), 405-426.
- Gathje, R. A., Lewandowski, L. J., & Gordon, M. (2008). The role of impairment in the diagnosis of ADHD. *Journal Of Attention Disorders*, *11*(5), 529-537.
- Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, *31*(2), 77-84.

- Gilbert, P. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in community college students: A seldom considered factor in academic success. In J. W. Murphy, J. T. Pardeck, J. W. Murphy, & J. T. Pardeck (Eds.), *Disability issues for social workers and human services professionals in the twenty-first century*. (pp. 57-75). Haworth Social Work Practice Press.
- Glutting, J. J., Youngstrom, E. A., & Watkins, M. W. (2005). ADHD and college students: Exploratory and confirmatory factor structures with student and parent data. *Psychological Assessment, 17*, 44-55.
- Green, A. L., & Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics, 9*(3), 559-568.
- Gropper, R. J., & Tannock, R. (2009). A pilot study of working memory and academic achievement in college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 12*(6), 574-581.
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Levy, A., Savino, F., & Fulwiler, J. (1999). Psychological and academic functioning in college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of American College Health, 47*(4), 181-185.
- Heiney, E. P. (2011). Factors within the post-secondary education environment that positively impact the academic success of college students with ADHD. [Unpublished doctoral dissertation]. Spalding university.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher

- education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.
- Kane, S. T., Walker, J. H., & Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and “at riskness” for learning disabilities and ADHD: development and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 533-542.
- Kwon, S. J., Kim, Y., & Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child And Adolescent Psychiatry And Mental Health*, 12(12), 1-8.
- LaCount, P. A., Hartung, C. M., Shelton, C. R., & Stevens, A. E. (2015). Efficacy of an organizational skills intervention for college students with ADHD symptomatology and academic difficulties. *Journal of Attention Disorders*, 22(4), 356-367.
- Lefler, E. K., Sacchetti, G. M., & Del Carlo, D. I. (2016). ADHD in college: A qualitative analysis. *Attention Deficit Hyperactivity Disorders*, 8(2), 79-93.
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddington, R. S., & Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders*, 12(2), 156-161.
- Meaux, J. B., Green, A., & Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(3), 248-256.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analyses: a methods sourcebook* (3rd ed.). Sage Publications.

- Parker, D. R., & Boutelle, K. (2009). Executive function coaching for college students with learning disabilities and ADHD: A new approach for fostering self-determination. *Learning Disabilities Research and Practice, 24*(4), 204–215.
- Petersen, R., Lavelle, E., & Guarino, A. J. (2006). The relationship between college students' executive functioning and study strategies. *Journal of College Reading and Learning, 36*, 59–67.
- Philion, R., Bourassa, M., Leblanc, R. et Plouffe, D. (2010). Persistance et réussite aux études postsecondaires: étude d'un accompagnement personnalisé pour étudiants en situation d'échec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*(6), 1-27.
- Prevatt, F., Proctor, B., Baker, L., Garrett, L., & Yelland, S. (2011). Time estimation abilities of college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 15*(7), 531–538.
- Pryor, J., Eagan, K., Palucki Blake, L., Hurtado, S., Berdan, J., & Case, M. (2012). *The American Freshman: National Norms Fall 2012*. Higher Education Research Institute.
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). *NVivo* (version 11.4.3). Duncaster.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: the role of self-reported executive function. *Journal of clinical experimental neuropsychology, 33*(3), 344-57.
- Ramsay, J. R., & Rostain, A. L. (Eds.). (2015). *Cognitive-behavioral therapy for adult ADHD: An integrative psychosocial and medical approach* (2nd ed.). Routledge.

- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y., & Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools, 44*, 627–638.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A practical reader for universal design in learning*. Harvard Education Press.
- Safren, S. A., Sprich, S., Perlman, C., & Otto, M. (2005). *Mastering your adult ADHD: A cognitive-behavioral treatment program (therapist workbook)*. Oxford University Press.
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J., & Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology, 16*, 799–806.
- Solanto, M. V., Marks, D. J., Wasserstein, J., Mitchell, K., Abikoff, H., Alvir, J. M., & Kofman, M. D. (2010). Efficacy of meta-cognitive therapy for adult ADHD. *American Journal of Psychiatry, 167*(8), 958–968.
- Sonuga-Barke, E. J., Sergeant, J. A., Nigg, J., & Willcutt, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: Nosologic and diagnostic implications. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America, 17*, 367-384.
- Stamp, L., Banerjee, M., & Brown, F. C. (2014). Self-advocacy and perceptions of college readiness among students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education & Disability, 27*(2), 139-160.
- Van der Oord, S., Boyer, B. E., Van Dyck, L., Mackay, K. J., De Meyer, H., & Baeyens, D. (2020). A randomized controlled study of a cognitive behavioral planning

- intervention for college students with ADHD: An effectiveness study in student counseling services in Flanders. *Journal of Attention Disorders*, 24(6), 849–862.
- Weis, R., Till, C. H., & Erickson, C. P. (2019). Assessing and overcoming the functional impact of ADHD in college students: Evidence-based disability determination and accommodation decision-making. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 32(3), 279-295.
- Weyandt, L. L., & DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current issues and future directions*. Springer Science + Business Media.
- Weyandt, L. L., Oster, D. R., Gudmundsdottir, B. G., DuPaul, G. J., & Anastopoulos, A. D. (2017). Neuropsychological functioning in college students with and without ADHD. *Neuropsychology*, 31(2), 160-172.
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilaro, B. S., O'Dell, S. M., & Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 35(4), 421-435.
- Willcutt, E. G. (2015). Theories of ADHD. In R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.) (pp. 391-404). Guilford Press.
- Yallop, L., Brownell, M., Chateau, D., Walker, J., Warren, M., Bailis, D., & Lebow, M. (2015). Lifetime prevalence of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in young adults: Examining variations in the socioeconomic gradient. *Canadian Journal of Psychiatry*, 60(10), 432-440.

Zwart, L. M., Kallemeyn, L. M. (2001). Peer-based coaching for college students with ADHD and Learning Disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability* 15(1), 1-15.

Chapitre V. Article 2

Perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodement des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire (Lagacé-Leblanc, Massé et Rousseau)

Cet article est sous-pressé à la *Revue canadienne de l'éducation*.

Perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodements des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire

[Perceptions of the effectiveness of support services and accommodation measures for college students with ADHD]

Résumé

Cette étude a pour but de documenter l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, ainsi que d'examiner les perceptions d'efficacité de ces ressources. Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de 29 étudiants ayant un TDAH, provenant de collèges ($n = 10$) et d'universités ($n = 19$) québécoises. Les résultats montrent qu'une variété de services de soutien et de mesures d'accommodements sont utilisés par les participants. Le temps supplémentaire et le local adapté pour les examens ressortent comme les mesures d'accommodements les plus utilisées. Les perceptions d'efficacité sont plutôt partagées, puisque plusieurs obstacles nuisent à la pleine efficacité de certaines mesures. Le vécu des participants informe les établissements postsecondaires des problèmes qui doivent être abordés pour maximiser l'efficacité de leurs services et pour offrir aux étudiants un environnement leur permettant de performer à la hauteur de leur potentiel.

Mots-clés : TDAH, étudiants postsecondaires, accommodement raisonnable, services de soutien, expérience.

Abstract

This study aims to document the use of support services and accommodations among students with ADHD in postsecondary education, as well as examine the perceptions of the effectiveness of these resources. Data were collected by conducting in-depth individual interviews with 29 students with ADHD from Quebec colleges ($n = 10$) and universities ($n = 19$). The results show that a variety of support services and accommodation are used by participants. Additional time on exams and testing in a separate room are the most used. Perceptions of effectiveness are rather mixed, since several obstacles affect the full effectiveness of some accommodations. The voices of participants inform postsecondary institutions of the issues that must be addressed to maximize the effectiveness of their services and to provide students with an environment that allows them to perform to their potential.

Keywords: ADHD, postsecondary student, reasonable accommodation, support services, experience

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier l'assistante de recherche qui a effectué la transcription de plusieurs heures d'entrevue. Nous sommes aussi reconnaissants envers les étudiants ayant un TDAH qui ont bien voulu partager leurs expériences. Ce projet est rendu possible grâce au Fonds de recherche du Québec — Société et culture (FRQSC).

Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) est un trouble neurodéveloppemental qui nuit au fonctionnement cognitif, au rendement et à la réussite scolaire des individus (American Psychiatric Association, 2013). Les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire rapportent principalement des difficultés liées à l'attention (p. ex. : maintenir son attention et gérer les distractions) et aux fonctions exécutives (p. ex. : gérer son temps efficacement et en fonction des priorités, se rappeler ce qu'ils ont lu auparavant, rester assis une longue période de temps, maîtriser ses émotions comme l'anxiété générée par les études, rester motivé pour atteindre leurs objectifs) (Advokat et al., 2011; DuPaul et al., 2017; DuPaul et al., 2009; Jansen et al., 2017). Ils sont aussi plus susceptibles d'interrompre leurs études, d'abandonner un cours ou d'échouer à obtenir leur diplôme d'études et obtiennent des résultats inférieurs à ceux de leurs pairs sans TDAH (Advokat et al., 2011; Barkley et al., 2008; Brown, 2005; Green et Rabiner, 2012).

Pour faire face à ces problèmes, il est possible que ces étudiants aient besoin de soutien et d'interventions conçues pour les aider à développer tout leur potentiel. En vertu de la Charte canadienne des droits et libertés, les politiques en place doivent être exemptes de discrimination et reconnaître que toutes les personnes ont droit à l'égalité des chances (L.R.Q., c. C -12). En ce sens, tous les établissements postsecondaires ont l'obligation de soutenir les étudiants en situation de handicap (ÉSH) en offrant des services de soutien et des mesures d'accommodements raisonnables pour assurer le droit à l'égalité. L'obligation de ne pas discriminer contraint les établissements à donner des moyens de réussite équivalents à ceux des autres étudiants, compte tenu de leur situation de handicap. L'accommodement raisonnable constitue le moyen. Essentiellement, les accommodements consistent en des changements apportés aux pratiques dans les établissements scolaires qui placent l'étudiant au même niveau que ceux sans handicap, mais qui permet d'atténuer l'impact du handicap sur l'accès au programme d'enseignement général (Harrison et al., 2013). Ce sont des adaptations apportées à l'apprentissage ou à l'évaluation pour aider les ÉSH à accéder au contenu enseigné en classe ou à démontrer ce qu'ils savent sur la compétence cible, sans changer fondamentalement le contenu de l'enseignement ou la compétence que l'évaluation mesurera (Crawford, 2013; Missouri Department of Elementary and Secondary Education (MDESE), 2013). Dans les établissements postsecondaires québécois, les mesures d'accommodements octroyés sont essentiellement divisées en deux catégories, soient celles spécifiques aux cours et celles reliées au contexte d'examen (Phillion et al., 2016). Les mesures d'accommodements relatives aux cours peuvent inclure l'utilisation d'un ordinateur avec ou sans aides technologiques, le soutien à la prise de notes, le temps additionnel pour effectuer les travaux, le nombre de cours restreints, la remise de travaux dans un format alternatif, l'accompagnement en classe et en laboratoire, l'abandon d'un cours sans mention d'échec après la date butoir, le matériel dans un format accessible et l'accès à un service d'interprétariat. Pour les examens, les ÉSH peuvent avoir accès à des locaux distincts (individuel ou répartis en petit groupe), à du temps additionnel variant de 33 % à 50 %, à un ordinateur et à des aides technologiques, à effectuer un seul examen par jour, à réaliser l'évaluation dans un format alternatif, à un horaire d'examen modifié, à avoir accès à un lecteur, à des aide-mémoires, au report d'examen, à un casque antibruit ou des écouteurs avec de la musique et une calculatrice. Il s'avère toutefois que l'offre et la nature des services offerts par les établissements varient (Vagneux et Girard, 2014). Il existe aussi une diversité de services de soutien à la réussite

scolaire accessible à tous les étudiants dans la plupart des établissements postsecondaires (p. ex. : Université du Québec à Trois-Rivières, n.d.; Université McGill, 2021). Ces services se présentent sous différentes formes, par exemple il peut s'agir d'ateliers ou de conférences, d'outils, d'aide en français ou encore de mentorat. Les appellations et la nature de ces services peuvent différer d'un établissement à l'autre.

La première étape pour obtenir des mesures d'accommodements consiste généralement à s'inscrire auprès du bureau des services aux ÉSH de leur établissement postsecondaire. Ce processus implique une rencontre d'évaluation avec un conseiller, après quoi s'ensuit généralement un plan d'intervention spécifiant les accommodements auxquels l'étudiant a droit (Vagneux et Girard, 2014). L'approche par accommodements découle en grande partie du modèle médical, du fait qu'elle s'appuie principalement sur un diagnostic et qu'elle associe le problème d'accessibilité à la personne qui présente des besoins particuliers (Thornton et Downs, 2010). Selon cette perspective, c'est à l'étudiant de porter le poids de son intégration et de demander de l'aide. En effet, l'offre de service et le plan d'intervention reposent sur la divulgation préalable du handicap. Newman et Madaus (2015) constatent que seulement 35 % des étudiants ayant eu recours à des services adaptés au cours de leurs études secondaires ont révélé leur condition au collège ou à l'université. Cela n'est pas surprenant puisque la divulgation de leur trouble constitue une barrière importante à demander des services d'aide. D'autres recherches internationales rapportent que 50 % à 60 % des étudiants ayant des besoins particuliers ne divulguent pas leur situation de handicap (Wagner et al., 2005), notamment en raison de la crainte d'être stigmatisé (Emmers et al., 2017 ; Denhart, 2008). Cela peut aussi être la conséquence d'un manque de connaissance sur les droits des ÉSH, sur les services disponibles ou sur les impacts de leur condition sur l'apprentissage (Denhart, 2008).

Plus précisément, concernant les étudiants ayant un TDAH, les études relatives à l'utilisation et l'efficacité des mesures d'accommodements sont rares. En outre, celles-ci se concentrent souvent sur les élèves ayant un TDAH dans l'enseignement primaire et secondaire (Hart et al., 2011 ; Pariseau et al., 2010). Or, compte tenu de la trajectoire de développement hétérogène des symptômes liés au TDAH, il est difficile de savoir si ces résultats peuvent être transférés aux étudiants ayant un TDAH dans l'enseignement supérieur. De plus, on ne sait toujours pas quels accommodements devraient être choisis et comment ceux-ci devraient être mis en œuvre pour être efficaces et justifiées dans le traitement des problèmes spécifiques aux étudiants ayant un TDAH (Jansen et al., 2018). On constate néanmoins que la majorité des études disponibles auprès de ces derniers concernent presque uniquement le temps supplémentaire et le local adapté pour les examens. Dans la pratique, le temps supplémentaire et le local adapté pour les examens sont souvent utilisés conjointement et parfois combinés à d'autres mesures comme l'utilisation d'aides technologique.

Chez les étudiants ayant un TDAH, quelques études ont déjà montré que le temps supplémentaire pour les examens représente l'accommodement le plus utilisé par ces derniers comparativement à d'autres mesures (Jansen et al., 2017 ; Kettler, 2012). Une récente étude canadienne a examiné l'utilisation des accommodements chez 48 000 ÉSH provenant de 48 établissements postsecondaires. Ils ont constaté que 70 % des étudiants bénéficiaient de 50 % de temps supplémentaire pour les examens (Sokal et Wilson, 2017). Dans l'étude de Jansen et al. (2017), les étudiants ayant un TDAH percevaient le temps supplémentaire pour les examens comme la mesure la plus efficace pour résoudre la

majorité des problèmes liés à leur condition. Toutefois, d'autres recherches montrent qu'il s'agirait d'une modification dans l'évaluation des compétences de l'étudiant plutôt que d'un accommodement raisonnable (Earle et Sharp, 2000) et que cela constituerait même un avantage par rapport aux autres étudiants (Miller et al., 2015 ; Lovett, 2010). Le local adapté pour les examens est également l'un des accommodements couramment utilisés en contexte postsecondaire (Gregg, 2012 ; Pritchard et al., 2016). Cette mesure est perçue comme utile par les étudiants ayant un TDAH (Bolt et al., 2011 ; Jansen et al., 2017). Par le biais de mesures autorapportées, les étudiants de l'étude de Lovett et Leja (2013) ont montré que cette mesure était associée à un meilleur sentiment d'efficacité personnel, une diminution de l'anxiété et une meilleure performance scolaire. Cela dit, de récentes études d'efficacité montrent que les étudiants ayant un TDAH performant de façon similaire ou même inférieure lorsqu'ils utilisent le local adapté pour les examens comparativement à l'environnement de groupe traditionnel (Weis et Beauchemin, 2020 ; Lewandowski et al., 2015 ; Lovett et al., 2019). Ainsi, cette mesure a peu ou pas d'impacts positifs sur les symptômes liés au TDAH et sur la performance de l'étudiant, pouvant même lui nuire davantage. Bref, malgré les débats entourant la question des accommodements, il s'avère que l'accès à ces mesures et à un support intensif peut produire des effets bénéfiques, comme c'est le cas pour les étudiants ayant un TDAH et ayant des problèmes académiques importants (Getzel et al., 2004). Certains ÉSH rapportent même que les mesures d'accommodements contribuent à changer positivement leur parcours scolaire, allant même à les « sauver » (Dauphinais et al., 2016). Dans le même sens, le risque d'abandonner un cours est plus élevé lorsque des mesures d'aide ne sont pas offertes (Weyandt et DuPaul, 2013).

Objectifs de l'étude

L'absence de consensus et de réelle preuve empirique soutenant l'utilisation des mesures d'accommodements est préoccupante (Harisson et al., 2013), surtout dans un contexte où de plus en plus d'ÉSH — dont un grand nombre d'entre eux sont des étudiants ayant un TDAH — poursuivent leurs études après le secondaire et sont susceptibles d'effectuer une demande d'accommodements. Aussi, rares sont les études n'utilisant pas de mesures autorapportées qui ont examiné les perceptions des étudiants à l'égard des services de soutien et des mesures d'accommodements. En ce sens, cette recherche a pour but de documenter l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire ainsi que d'examiner les perceptions d'efficacité de ces ressources.

Méthodologie

Participants

L'échantillon se compose de 29 étudiants francophones de la province de Québec (Canada) ayant un TDAH, dont 19 femmes et 10 hommes, âgés de 18 à 36 ans ($M = 23,9$, $ÉT =$

4,61) ; 9 étudiants sont âgés de plus de 25 ans (âge scolaire non traditionnel) et rapportent être de retour aux études après une période d'absence ($M = 2,15$ années, $ÉT = 1,74$). Les étudiants de niveau collégial étudient dans un programme d'étude préuniversitaire ($n = 6$) ou technique ($n = 4$). Pour les étudiants universitaires, ils étudient dans un programme de certificat ($n = 1$), de baccalauréat ($n = 13$), de maîtrise ($n = 4$) ou de doctorat ($n = 1$). Tous les participants ont reçu un diagnostic de TDAH par un professionnel habilité : 62,0 % par un médecin de famille, 34,5 % par un neuropsychologue et 3,5 % par un psychologue. 51,7 % des participants présentent au moins un trouble en comorbidité avec le TDAH, dont 42,8 % un trouble d'anxiété et 35,7 % un trouble d'apprentissage. Parmi les participants, 20 d'entre eux ont un plan d'intervention actif leur permettant de bénéficier de mesures d'accommodements. Les participants prennent en majorité une médication pour le TDAH (82,8 %) ou en ont déjà fait l'usage dans le passé et ont cessé depuis (10,3 %).

Procédures et analyses

L'ensemble de la procédure a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université du chercheur principal. Les participants ont été recrutés dans six établissements postsecondaires, dont deux universités et quatre collèges de la province de Québec (Canada). Le personnel des services aux ÉSH de chaque établissement a envoyé un courriel de recrutement directement aux étudiants ayant un TDAH. Le courriel comprenait des informations sur le projet de recherche et les directives pour contacter la chercheuse s'ils étaient volontaires pour participer à l'étude. De plus, des affiches du projet de recherche ont été publiées sur les babillards des collèges et universités, dans les salles d'attente des conseillers aux services adaptés et sur les portails Internet des établissements consentants. Les étudiants qui souhaitaient participer à l'étude ont contacté par courriel le premier auteur ; une rencontre était ensuite organisée. Ces derniers répondaient aux critères d'inclusion de l'étude, soit 1) d'être étudiant dans un collège ou une université participant au projet de recherche et 2) d'avoir un diagnostic de TDAH appuyé par un rapport d'évaluation réalisé par un professionnel. L'étude ne comprenait aucun critère d'exclusion. Des entretiens individuels ont été réalisés par le chercheur principal auprès des participants. Ces entretiens, d'une durée de 50 à 120 minutes, ont été réalisés dans un bureau sur le campus de leur établissement postsecondaire. Ces derniers ont reçu une compensation de 20 \$ pour leur participation. Le guide d'entretien abordait quatre thématiques : 1) les impacts fonctionnels liés au TDAH (passé et présent), 2) les défis lors de la transition, 3) les conditions qui favorisent la réussite scolaire et, 4) l'efficacité perçue et attendue des services de soutien et des mesures d'accommodements. Le présent article porte sur les résultats obtenus en lien avec la quatrième thématique. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

À partir des verbatims des entretiens, une analyse de contenu thématique a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo11.4.3 (Qualitative Solution and Research Software [QSRS], 2017). Toutes les données ont été stockées dans une base de données sécurisée ; les participants ont reçu des codes d'identification assurant ainsi l'anonymat. La codification a d'abord été réalisée à partir d'une liste exhaustive des services et des mesures d'accommodements utilisé lors des entretiens, pour ensuite laisser la place aux thèmes émergents dans un deuxième niveau d'analyse (Creswell, 2014 ; Miles et al., 2014). Des rapports écrits ont été produits afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux

les perceptions des participants pour illustrer les résultats. Les citations sont suivies du genre auquel s'identifie l'étudiant (F = femme ; H = homme) et du code d'identification attribué à ce dernier.

Résultats

Les résultats de recherche présentés dans cet article s'organisent autour de la description de l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements, de même que leur efficacité perçue par les étudiants de l'étude.

Utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements

D'abord, 20 étudiants de l'étude ont rapporté être inscrits dans les services adaptés de leur établissement et avoir un plan d'intervention actif. Ceux qui n'y sont pas inscrits ($n = 9$) l'expliquent de différentes façons. Ils mentionnent : « *faut que je sois capable de me débrouiller tout seul [...] il faut que j'apprenne à vivre avec ça* » (H105), « *j'en n'ai pas de besoin, j'ai trouvé des stratégies qui m'allaient mieux* » (H111), « *je ne veux pas faire mes examens dans une classe à part, pourquoi j'aurais ce privilège là ?* » (F116), « *je me disais que si je n'ai pas le temps de finir à un examen, c'est parce que je n'étais pas assez préparé et que j'ai juste à plus me préparer* » (H117), « *j'avais tout le temps l'impression que mon cas n'était pas assez grave, parce que je suis quand même capable d'être fonctionnelle avec mes médicaments, je suis quand même capable de faire mes examens dans le temps donc j'imagine que j'en n'ai pas besoin* » (F120). Aussi, trois étudiants de 2^e et 3^e cycle mentionnent qu'il n'y a pas d'accommodement possible par rapport à leur cheminement actuel. Un autre étudiant n'a pas d'accommodement, car il n'a pas fait la demande de renouvellement de son plan d'intervention à temps. Il s'avère que parmi les étudiants qui ne sont pas inscrits dans les services adaptés, trois d'entre eux ont déjà bénéficié de mesures d'accommodements depuis le début de leurs études collégiales ou universitaires, mais ne les utilisaient plus au moment de l'étude.

L'ensemble des étudiants de l'étude ont rapporté leur utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements depuis le début de leur étude en cours. Sur la base des informations rapportées, on constate que les services de soutien sont peu utilisés. Les résultats montrent que le temps supplémentaire et le local adapté pour les examens sont les mesures les plus utilisées. De plus, il semble que d'autres ressources soient utilisées par les étudiants, sans que celles-ci ne soient offertes par l'établissement ou incluses dans leur plan d'intervention. Le tableau 1 présente l'utilisation par les étudiants des services de soutien, des mesures d'accommodements et des ressources externes depuis le début de leurs études collégiales ou universitaires.

Tableau 1. Description de l'utilisation des services de soutien, des mesures d'accommodements et d'autres ressources ($n = 29$)

| | Utilisation n (%) |
|--|------------------------|
| Services de soutien | |
| Centre d'aide en français | 10 (34,5) |
| Ateliers de stratégies d'études efficaces | 9 (31,0) |
| Mentorat et/ou tutorat par un pair | 8 (27,5) |
| Ateliers de gestion du stress ou de l'anxiété | 4 (13,8) |
| Mesures d'accommodements | |
| Examen dans un local adapté | 23 (79,3) |
| Temps supplémentaire pour les examens | 23 (79,3) |
| Utilisation d'aides technologique pour les examens | 14 (48,2) |
| Enregistrement des cours | 7 (24,1) |
| Service de preneur de notes | 4 (13,8) |
| Horaire adapté | 1 (3,4) |
| Autres ressources | |
| Objets de manipulation | 12 (41,3) |
| Lecture en format audio | 11 (37,9) |
| Services psychologiques | 10 (34,4) |
| Groupe d'étude | 10 (34,4) |
| Coquilles/bouchons d'oreille | 6 (20,6) |
| Pauses fréquentes pour bouger | 5 (17,2) |

Efficacité perçue et attendue des services de soutien

Cette section présente les perceptions d'efficacité en ce qui concerne les services suivants : le centre d'aide en français, les ateliers de stratégies d'études efficaces, le mentorat ou tutorat par un pair et les ateliers de gestion du stress ou de l'anxiété. Les étudiants se sont prononcés sur l'efficacité expérimentée (lorsqu'ils utilisaient ou avaient utilisé le service depuis le début de leur étude) ou attendue (lorsqu'ils ne l'utilisaient pas).

Centre d'aide en français

Les étudiants ayant utilisé le centre d'aide en français de leur établissement considèrent ce service utile afin d'acquérir des stratégies pour réduire leurs erreurs en écriture. Toutefois, pour certains étudiants même si ce service les aide dans une certaine mesure, ils ont du mal à repérer leurs fautes d'orthographe et ont tendance à oublier les règles de grammaire. « *Je ne faisais pas moins de fautes parce que j'y allais [...] c'est que je ne vois juste pas les fautes* » (F126). Des étudiants ont aussi bénéficié du service de correction de travaux. Une étudiante y avait aussi recours lors des examens. Ce service de correction leur est très profitable comme l'explique cet étudiant : « *c'est aidant aussi beaucoup, je ne perds pas de fautes de français avec ça* » (H118). Ceux qui n'utilisent pas ce service rapportent ne pas avoir de difficulté en français.

Ateliers de stratégies d'études efficaces

Les étudiants ayant participé à des ateliers de stratégies d'études ont trouvé cela aidant notamment pour s'adapter aux nouvelles exigences des études postsecondaires. C'est aussi un espace qui permet le partage entre étudiants. « *Des fois j'échange avec d'autres étudiants et c'est eux qui me donnent leurs trucs* » (F115). Ils rapportent que ces ateliers ont surtout été utiles pour mieux gérer leur temps. Certains y ont découvert des applications technologiques (p. ex. : Pomodoro, Time-Timer) et des stratégies de gestion des ressources temporelles. « *C'est là que j'ai découvert les blocs de 40 minutes* » (F108). Pour quelques étudiants, les stratégies de gestion du temps apprises ont diminué leur anxiété. À ce sujet, une étudiante explique que d'avoir appris à mieux organiser son temps « *ça enlève une partie du stress* » (F124) liée aux évaluations. Une étudiante du collégial rapporte toutefois que ces ateliers ne répondaient pas à ses besoins, car sa participation était obligatoire pour obtenir du temps supplémentaire pour les examens. Les étudiants qui n'ont pas utilisé ce service de soutien reconnaissent que cette mesure pourrait probablement les aider. Néanmoins, même s'ils ont été invités à y participer, ils ne l'ont pas fait pour différentes raisons (oubli de s'inscrire, manque d'intérêt, etc.).

« *Je disais 'Ah oui c'est vraiment une bonne idée, ça va être génial et finalement d'un coup ça me tente plus. C'est vraiment niaiseux [...] mais l'intérêt a disparu, pourtant l'utilité je le savais qu'elle était là. J'en aurais eu de besoin de ça.* » (H111)

Enfin, pour participer à ce type d'atelier, l'étudiant doit reconnaître qu'il a des difficultés et désirer recevoir de l'aide, ce qui n'est pas le cas pour tous les participants interrogés. « *Je ne sais pas si j'irais [...] parce qu'inconsciemment je n'ai pas encore accepté que je ne suis pas capable de gérer mes études* » (F109). D'autres ont, quant à eux, des stratégies qui fonctionnent et donc, ne ressentent pas le besoin de participer à ces ateliers.

Mentorat ou tutorat par un pair

De façon générale, les étudiants ayant reçu de l'accompagnement sous forme de mentorat ou de tutorat par un pair ont trouvé cela utile, notamment pour mieux comprendre une matière. « *Ça m'a juste aidé à mieux comprendre, puis être en mesure d'effectuer les calculs [...]. D'appliquer la matière* » (F101). Pour une autre étudiante, le fait de pouvoir discuter des lectures obligatoires l'aidait à mieux les comprendre. Ceux qui n'utilisent pas ces services mentionnent ne pas en avoir besoin ou aller plutôt chercher du soutien auprès d'amis.

Ateliers de gestion du stress ou de l'anxiété

Ces ateliers auraient notamment permis aux étudiants y ayant participé d'apprendre à gérer le stress lié aux examens et à « *ne pas paniquer pour rien et faire des priorités* » (F108). Toutefois, pour une étudiante, ces ateliers ne semblent pas suffisants : « *je pense que ça a amélioré un petit peu, mais je suis juste tellement stressée que j'ai de la misère à appliquer des affaires* » (F122). Une autre étudiante mentionne qu'elle se sent « *un peu gênée d'avouer* » (F115) qu'elle est une personne stressée et anxieuse, faisant en sorte qu'elle

participe que très rarement à ces ateliers. Aussi, pour être perçus utiles par les étudiants ayant un TDAH, ces ateliers doivent leur être spécifiques. Par exemple, après avoir participé à un atelier sur la gestion de l'anxiété adressé à tous les étudiants, une étudiante ayant un TDAH mentionne : « *je ne me reconnais pas vraiment dans ce qui se dit* » (F116). Quelques étudiants ne participent pas à ce type d'atelier, car ils rapportent ne pas avoir de problèmes liés à la gestion du stress. D'autres reconnaissent que d'avoir des stratégies de gestion du stress pourrait les aider à avoir une meilleure concentration et à augmenter leur confiance en soi. Toutefois, la formule de groupe de ces ateliers ne semble pas leur convenir. En effet, avec une approche différente certains étudiants seraient plus enclins à participer à ce type d'atelier.

« Moi quand je suis en grand groupe, prendre la parole.... J'ai tout le temps peur de ne pas dire la bonne affaire ou de ne pas être correcte donc ça serait difficile des ateliers en grand groupe. Si c'est sur Internet comme un vidéo ou je ne sais pas quelque chose d'interactif, ça pourrait être vraiment efficace. » (F110)

Efficacité perçue et attendue des mesures d'accommodements

Dans cette section, cinq mesures d'accommodements sont explicitement abordées par les étudiants : l'enregistrement des cours, le local adapté pour les examens, le service de preneur de notes, le temps supplémentaire pour les examens et l'utilisation d'aides technologique. Les étudiants se sont prononcés sur l'efficacité expérimentée (lorsqu'ils utilisaient ou avaient utilisé l'accommodement depuis le début de leurs études) ou attendue (lorsqu'ils ne l'utilisaient pas).

Enregistrement des cours

Les étudiants de l'étude rapportent que l'enregistrement des cours, par exemple à l'aide d'un enregistreur numérique ou d'un crayon intelligent (p. ex. : Smartpen), est utile pour les cours où il est plus difficile de rester concentré. Plusieurs étudiants rapportent être facilement distraits en classe, ainsi l'enregistrement des cours leur permet, notamment de revenir sur les notions manquées ou de compléter leurs notes de cours. Aussi, une étudiante explique que cet outil lui est utile pour réécouter les consignes pour la réalisation des travaux.

« Ils [les professeurs] disaient des bribes d'informations importantes à travers d'autres phrases non importantes, donc souvent j'enregistrais parce que [...] quand j'arrivais à faire mes travaux après j'étais comme 'ah je ne me souviens pas pantoute de ça', donc j'allais réécouter des petits bouts. » (F103)

À l'opposé, plusieurs étudiants rapportent que cet outil n'est pas efficace pour eux. Certains indiquent que de réécouter le cours exige trop de temps. « *Je trouvais que c'était de me retaper un 3 heures de cours, j'étais pas tant motivé à faire ça. C'était un temps énorme que ça demandait, donc je l'ai pas vraiment utilisé* » (F101). C'est aussi ce que perçoivent plusieurs étudiants qui n'utilisent pas cette mesure. D'autres ont aussi tendance à procrastiner et peuvent manquer de persévérance dans son utilisation. Par conséquent, des étudiants ont trouvé d'autres stratégies leur permettant de rester concentrés en classe qu'ils disent plus efficaces pour eux.

« Pendant que je gribouille, j'écoute. Je suis capable de le faire en même temps. [...] Je trouvais que cette méthode-là [l'enregistrement], moi ça ne fonctionnait plus de retourner plus tard. Veut veut pas, il y avait quand même de la procrastination et des fois finalement je n'y retournais juste pas, ça ne me tentait pas de juste ouvrir le logiciel. Ça paraît banal, mais quand t'es brûlé, ça ne te tente pas de faire ça, donc c'était plus adapté. » (H111)

Enfin, pour être efficace, il est important que le fonctionnement de l'outil soit expliqué à l'étudiant.

« Moi dans le fond avant je n'ai jamais eu accès à un enregistreur nécessairement. Et elle [la conseillère] l'a mis dans mon dossier que je pouvais avoir le droit, mais je ne l'utilise pas nécessairement, parce qu'elle ne me l'a pas été expliqué. » (F110)

Local adapté pour les examens

La majorité des étudiants recourant au local adapté pour les examens mentionnent que de pouvoir réaliser leur examen dans ce local les aide à rester concentré et à effectuer moins d'erreurs d'inattention. Ils indiquent être moins distraits par les bruits ou par les autres étudiants. Ceux qui n'utilisent pas cette mesure perçoivent également que le local adapté apparaît utile pour réduire les distractions. En revanche, d'autres n'en voient pas l'utilité puisqu'ils ne sont pas particulièrement dérangés par les bruits ambiants lors des examens. Les étudiants rapportent aussi que de réaliser leur examen dans le local adapté les aide à ressentir moins de pression et de stress.

« Il n'y a pas de bruit. C'est moi qui gère mon temps, je ne vois pas les autres. Souvent moi j'ai tendance à regarder. Mon dieu il est rendu là, mon Dieu, moi je suis rendue à la question 4 ! J'ai dont bien pris de retard et ça me stresse. » (F129)

L'appréciation quant à l'aménagement des locaux adaptés disponibles pour les examens varie d'un étudiant à l'autre. Une étudiante effectue d'ailleurs le parallèle en mentionnant que l'assignation des locaux pour les examens « c'est comme à la loterie », car tout « dépend vraiment de la configuration de la classe dans laquelle tu vas tomber » (F110). Par exemple, ils apprécient les locaux avec des bureaux plus grands fournissant un espace de travail supplémentaire lors des examens. Aussi, certaines classes vont fournir des isolements, qui sont particulièrement prisés par les étudiants alors que d'autres n'en possèdent pas.

Dans le même ordre d'idée, les étudiants de l'étude rapportent un problème avec le nombre d'étudiants présents dans ces locaux. Ils mentionnent être souvent un nombre d'étudiants équivalent ou même supérieur à leur classe ordinaire. Lorsqu'il y a plusieurs étudiants dans ces locaux, notamment lors des fins de session, cette mesure est perçue particulièrement inefficace par les participants. « Tant qu'à ça, je vais faire mon examen dans mon local et ça va revenir au même. Je trouve qu'ils [les locaux] ne sont pas super adaptés » (F110). D'autant plus que ces locaux regroupent souvent plusieurs autres étudiants ayant un TDAH, ce qui peut représenter une autre source de distraction.

« Je suis avec d'autres mondes qui ont le TDAH et des fois ils sont hyperactifs et ça bouge beaucoup ! Ça fait beaucoup de bruit et même si tu as des casques d'écoute, tu sens que ça bouge, alors ça distrait. Donc, je ne sais pas si c'est mieux que de juste rester en classe. Ça dépend t'es à côté de qui ! » (F115)

Des étudiants rapportent aussi être dérangés par les autres étudiants qui réalisent leur examen sur un ordinateur.

« Je n'ai pas d'ordinateur et d'entendre le clac, clac, clac, ça me perturbe vraiment, vraiment beaucoup ! Donc j'essaye le plus possible de me mettre loin des ordinateurs, mais des fois les personnes qui surveillent ne veulent pas qu'on change leur plan. Donc ça me crée de l'anxiété assez intensément. » (F110)

D'autres irritants sont relevés par les étudiants, comme avoir des places assignées et différentes à chaque examen. Ils ont également le sentiment d'être pénalisés par le fait que leurs examens se déroulent à l'extérieur de leur classe ordinaire, sans avoir accès à l'enseignant. *« Mon prof a accepté de répondre à quelques questions après que les étudiants aient regardé l'examen [...] et moi je n'ai jamais pu avoir notion de ça et ça aurait changé drastiquement [...] ma compréhension de la question. » (F114).*

Enfin, certains étudiants soulignent les différences quant à l'expérience qu'ils ont vécu au collégial et à l'université. Par exemple, une étudiante universitaire rapporte qu'il y a *« honnêtement juste des désagréments, à part le temps supplémentaire qui m'est comme assuré » (F107)*. D'ailleurs, plusieurs étudiants rapportent que cette mesure est utilisée principalement parce qu'elle permet d'obtenir du temps supplémentaire pour les examens. Pour l'étudiante, cette mesure s'avérait plus efficace au cégep qu'à l'université en raison de l'emplacement et de l'aménagement des locaux.

« Quand j'étais au cégep, t'avais 2 locaux destinés à ça. T'as le A et t'as le B. Donc, t'as pas tant d'options. Si t'es pas dans le A, t'es dans le B, et sont juste un à côté de l'autre. En plus de ça, ça fait en sorte que t'es tout le temps à la même place, t'es dans un environnement stable, contrôlé, que tu te sens à l'aise, ça diminue le stress, t'es plus capable de te concentrer quand t'es dans un environnement que tu connais, que t'es habitué. Toutes les chaises étaient sur des chaises roulantes, tous les planchers étaient en tapis donc tu n'entends rien, donc c'était vraiment un environnement... Calme et c'est ça, favorable, et qui était surtout stable. » (F107)

Service de prise de notes

Les participants rapportent que le service de prise de notes leur permet de rester concentré sur ce qui est dit par leurs enseignants, de compléter leurs notes de cours s'ils ont eu des moments d'inattention ou de pouvoir les comparer pour s'assurer que rien ne manque. Toutefois, le temps que cela exige de relire et de comprendre les notes d'une autre personne peut être perçu comme un inconvénient lié à cette mesure. Aussi, certains étudiants perçoivent comme avantageux de prendre leurs notes de cours par eux-mêmes. *« Quand je prends des notes, oui je n'écoute peut-être pas le prof, mais au moins j'écris quelque chose dans mes mots. Tandis que là si je faisais juste écouter, il n'y avait comme rien qui enregistrerait » (F126).*

C'est aussi rapporté par plusieurs étudiants n'utilisant pas cette mesure. Ils préfèrent prendre leurs notes de cours par eux-mêmes, notamment parce qu'ils s'en sentent capables, et parce que cela leur permet de rester concentrés et de retenir davantage d'informations. *« Moi j'ai besoin de prendre des notes à ma façon et c'est pour ça que je trouve que le preneur de notes n'est pas nécessairement la meilleure solution (H111) »*. Ils rapportent également solliciter leurs amis dans leurs cours pour partager les notes de cours afin de compléter les leurs.

Les participants de l'étude rapportent aussi quelques obstacles dans la procédure pour obtenir cette mesure. Par exemple, lorsque certains étudiants ont effectué la demande pour obtenir cette mesure, on leur aurait dit : « *c'est vraiment à toi de t'organiser* » (F114) pour trouver un preneur de notes ou « *qu'ils [les services aux étudiants en situation de handicap] n'avaient pas le budget* » (F101). Il peut être compliqué pour certains étudiants de trouver eux-mêmes le preneur de notes. « *Si j'avais une amie en cours, ça serait différent. Comme je ne connais pas personne, ça ne me tente pas de me mettre à chercher quelqu'un et lui demander cette responsabilité-là* » (F128).

Temps supplémentaire pour les examens

Plusieurs étudiants rapportent que cette mesure les sécurise et a pour effet de diminuer le stress lié aux évaluations.

« *Ça m'a été utile. Ça m'a enlevé au départ un stress parce que j'étais tout le temps la dernière personne de tous les examens quasiment à sortir, donc là on dirait juste de savoir que j'avais plus de temps ça m'a comme sécurisé.* » (F103)

Même pour les étudiants n'ayant pas toujours le besoin d'utiliser leur temps supplémentaire, le fait de pouvoir l'avoir apparaît rassurant. « *Le temps supplémentaire, honnêtement, je ne l'utilise presque jamais, mais ça me sécurise énormément* » (F110). Cette mesure leur donne l'assurance qu'ils pourront terminer leurs examens dans les temps et ainsi éviter un potentiel échec, comme le rapporte cette étudiante : « *surement qu'il y aurait des examens que j'aurais comme échoués à cause que j'aurais pas eu assez de temps* » (F103). À l'opposé, quelques étudiants ne perçoivent pas cette mesure comme utile en raison du fait qu'ils terminent leur examen rapidement. « *Je suis toujours, toujours le premier à finir. Tout le temps, tout le temps, tout le temps. Ça toujours été. Même si j'avais plus de temps ça ne changerait absolument rien* » (H105).

Pour les étudiants ayant des difficultés à rester concentré pendant leur examen, le temps supplémentaire s'avérerait très utile. « *Ça permet juste de me dire OK si je passe trop de temps sur un numéro parce que j'arrive pas à me concentrer c'est correct j'ai du temps supplémentaire je ne serai pas pénalisé* » (F101). Cette mesure les aiderait à rester concentré sur leur examen et leur permettrait de prendre le temps d'appliquer des stratégies d'apprentissage. Par exemple, quelques étudiants mentionnent utiliser ce temps pour relire les questions, réviser ou encore modifier leurs réponses.

« *Je prends du temps au début de mon examen, quelles questions je vais faire en premier. Au lieu de me garrocher à toutes les faire, je me prends des petites notes, je lis toutes mes questions, je mets des petites notes en haut.* » (F108)

Les participants rapportent que l'utilisation optimale du temps supplémentaire peut dépendre de certains facteurs, par exemple une étudiante explique « *ça dépend vraiment de ma préparation et de l'examen et de la matière en général si j'ai de la difficulté ou pas dans ce cours* (F114) ». Une autre, quant à elle, mentionne que « *dès qu'il y a des trucs à écrire, je prends plus mon temps* » (F126), ou encore cela peut dépendre du type d'examen (p. ex. : examen à choix de réponses multiples ou examens à réponses à développement). À ce sujet, une étudiante souligne avoir besoin de plus de temps lorsqu'il y a « *de la lecture, des gros textes à écrire. Peut-être vraiment des numéros, des gros examens que j'ai besoin de penser* » (F112).

Pour terminer, une étudiante relève un obstacle important dans la mise en œuvre de cette mesure, faisant en sorte que certains étudiants ne peuvent bénéficier entièrement du temps supplémentaire. En effet, lorsque deux examens se suivent, il peut s'agir d'un problème puisque le temps supplémentaire se chevauche.

« Ça fait en sorte que je suis arrivée en retard à l'autre examen. Pas parce que je cherchais ou que je voulais ou quoi que ce soit, mais parce que j'ai pris le 50 au complet, donc j'ai perdu du temps sur mon 50 % mettons. Quelqu'un qui a vraiment de besoin de son 50 % tout le temps au complet et qu'il a 2 examens qui se chevauchent, il est finalement pénalisé là-dedans. Et ça c'est sans compter le fait que par exemple je n'ai pas prévu la veille d'aller chercher les locaux sont où, pour ne pas se courir, faut en plus que tu comptes le temps de se chercher là. » (F107)

Utilisation d'aides technologique

L'ordinateur apparaît comme un outil utile pour certains étudiants de l'étude. D'abord, lors des évaluations, ces derniers rapportent que l'ordinateur leur permet de réaliser plus rapidement leurs examens et de terminer dans le temps, surtout lorsqu'il s'agit d'examens ayant questions à développement.

« Pour les examens, c'est surtout parce que je manque de temps. Quand j'écris manuscrit, je ne suis pas rapide. Je manque souvent de temps, donc c'est pour ça qu'un ordinateur, ça aide. Je peux écrire plus vite. Ça me permet aussi de me concentrer un peu plus sur le style aussi » (H102).

L'ordinateur est aussi perçu par les participants comme un outil facilitant l'organisation du texte lors des tâches liées à la rédaction.

« Je vois que ma structure est défaillante ou autre, c'est plus simple de juste copier, effacer, réécrire, des copier-coller. Je peux remodifier mon texte sans ne rien perdre, contrairement au papier qu'il faut que tu effaces et que tu récrives » (F126).

Pour ceux qui ont plus de difficulté à persévérer, il s'agit aussi d'un outil très utile.

« Mes examens, ça me prenait beaucoup de temps, parce qu'un moment donné j'étais comme [...] 'Ah ça me tente plus' même si je savais quoi dire et tout. Donc le fait de le faire à l'ordinateur, je suis capable de comme prendre une pause, mais ça me prend moins de temps, parce que ça va plus vite écrire » (F119).

En classe, les participants rapportent que l'ordinateur facilite la prise de notes. Toutefois, certains étudiants soulèvent qu'il s'agit aussi d'une distraction importante. Par exemple, ils mentionnent : *« ça me dérangeait plus que d'autre chose [...] je suis concentrée sur mon ordinateur et non sur la personne qui parle » (F122), « je vais magasiner en ligne, je ne vais pas faire les affaires demandées » (F129).*

Les étudiants de l'étude utilisent aussi plusieurs aides technologiques, comme des outils d'aide à la prise de note (p. ex. : SmartPen), des outils d'aide à la lecture (p. ex. : Balabolka, fonctionnalité vocale de l'ordinateur) et des outils d'aide à l'écriture (p. ex. : Antidote, WordQ). Les logiciels d'aide à l'écriture apparaissent les plus fréquemment utilisés par les participants. Les étudiants soulignent néanmoins certaines limites. Par exemple pour le logiciel Antidote, certains étudiants conviennent qu'il est utile pour corriger les fautes et gagner du temps lors de la correction, mais il ne garantit pas une correction sans fautes.

« Des fois, ça te donne une faute, mais ce n'est pas vraiment une faute. Je l'ai appris à mes dépens ! Un moment donné, je me basais trop sur Antidote. Je me disais qu'Antidote allait tout régler, mais ce n'est pas ça. Il faut vraiment que ta syntaxe soit parfaite pour que ton Antidote soit parfait » (H112).

Finalement, plusieurs participants rapportent que ces outils ne sont généralement pas défrayés par les établissements scolaires; ils doivent assumer eux-mêmes les frais liés à l'achat et au renouvellement de ces logiciels d'aide.

Efficacité perçue et attendue des autres ressources

Parmi les ressources utilisées hors des campus par les étudiants à l'étude, l'*accompagnement psychologique* apparaît être d'une grande aide, notamment dans l'acceptation de leur TDAH, pour apprendre à mieux se connaître, pour gérer leurs émotions et l'anxiété, pour gérer des comportements impulsifs ou pour améliorer leur estime de soi. Ensuite, les *groupes d'étude* — informels — auxquels ont participé les étudiants de notre étude les auraient aidés à se motiver pour étudier et pour réviser avant un examen. Toutefois, cela ne semble pas efficace pour tous les étudiants. Par exemple, certains soulèvent qu'il y a beaucoup de distractions ou de conversations hors sujets. Par ailleurs, quelques étudiants utilisent des *coquilles* ou des *bouchons d'oreilles* pour réduire les bruits de l'environnement et ainsi garder leur concentration lors des examens ou pour l'étude. Un étudiant mentionne qu'avec les coquilles il se sent totalement concentré sur son examen et a le sentiment d'en être le « *créateur* » (H125). Aussi, certains étudiants utilisent, de leur propre initiative, différentes fonctionnalités pour la *lecture en format audio* de documents. Cela les aide à retenir davantage l'information et à persévérer dans leur lecture. Cependant, les étudiants rapportent que la voix de l'audio – souvent monotone – dérange et que c'est seulement utile si les enseignants fournissent le document dans le bon format. De plus, un étudiant ajoute : « *ça m'a aidé vraiment à comprendre, sauf que c'était vraiment plus long que si moi j'allais le lire* » (F126). Enfin, quelques étudiants s'accordent des *pauses fréquemment* pendant les examens « *pour donner un break à mon cerveau* » (F101) ou pendant leur étude parce qu'ils ont « *besoin de bouger* » (H111). Enfin, les *objets de manipulation* sont aussi utilisés par la majorité des étudiants de l'étude et permettent de rester concentré, de canaliser leur énergie ou de réduire le stress. Cependant, pour certains, ces objets peuvent aussi les distraire et nuire à leur concentration.

Discussion

L'étude avait pour but de documenter l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, ainsi que d'examiner les perceptions d'efficacité de ces ressources. D'abord, en ce qui concerne les étudiants *non utilisateurs* des services adaptés, ces derniers évoquent plusieurs raisons derrière ce choix qui sont aussi rapportées dans d'autres études (Denhart, 2008 ; Lefler et al., 2016). Par exemple, ils souhaitent réussir seuls, ils ne veulent pas un avantage par rapport aux autres étudiants et ils sont aussi réticents à demander de l'aide, car ils n'obtiendraient pas cette aide dans le « monde réel ». Aussi, il apparaît que certains

étudiants ayant un TDAH poursuivent leurs études sans avoir besoin de mesures d'accommodements. Il est possible que comparativement à leurs pairs, ces étudiants éprouvent moins de difficultés dans leurs études ou qu'ils aient une meilleure gestion des symptômes liés au TDAH. Les résultats témoignent également de capacités d'autodétermination chez certains étudiants; ils régulent leurs comportements et démontrent une certaine volonté de recourir à d'autres moyens de manière indépendante. Des recherches futures devraient être réalisées pour mieux comprendre les différences dans l'expérience scolaire au sein de la population des étudiants ayant un TDAH. Enfin, les résultats montrent qu'une attention particulière devrait être portée aux besoins des étudiants de cycle supérieur, car dans sa forme actuelle, l'offre de service pour ces derniers semble insuffisante.

D'autre part, il semble que pour les étudiants ayant plus de mal à accepter leur TDAH, cela constitue un frein important à se procurer des services d'aide. Cela est cohérent avec les études de O'Shea et Meyer (2016) et DaDeppo (2009) rapportant que la motivation et la décision des étudiants de recourir à des services de soutien dépendent du niveau d'acceptation de leur condition. Ce constat soulève l'importance de fournir des moyens (p. ex. : feuillet informatif, vidéo) afin que les étudiants disposent de plus d'informations sur le TDAH. La rencontre d'accueil des étudiants par les services adaptés est aussi une occasion de transmettre des informations sur le trouble et de clarifier les doutes ou les questionnements des étudiants, ainsi que de corriger les croyances erronées. Étant donné que plusieurs étudiants de l'étude ont eu recours à des services psychologiques en dehors de leur établissement pour travailler sur l'acceptation de leur diagnostic, il pourrait donc être pertinent d'offrir un suivi régulier ou des ateliers aux étudiants ayant un TDAH qui ont besoin de réaliser un tel cheminement.

Au sujet des services de soutien, les étudiants de notre étude rapportent qu'ils sont utiles, que ce soit pour les aider à moins faire d'erreurs d'orthographe, à mieux gérer leur temps, à comprendre les lectures ou à mieux gérer le stress lié aux examens. Ces résultats soulignent l'importance de développer des interventions qui contribuent positivement à la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH, comme celles ciblant directement les dysfonctionnements exécutifs. Toutefois, il apparaît que les services de soutien sont tout de même peu utilisés par les étudiants de l'étude. Pour expliquer la faible utilisation des services offerts par les établissements, des recherches (p. ex. : Meaux et al., 2009 ; Bradshaw et Salzer, 2003) relèvent notamment le manque de connaissance des étudiants concernant les types de services offerts. Cette hypothèse n'est pas à écarter. Cela dit, les résultats de la présente étude montrent plutôt que pour certains étudiants, ces services ne répondent pas à leurs besoins. En effet, soit parce qu'ils n'ont pas de difficultés spécifiques ou parce qu'ils ont développé des stratégies personnelles. À ce sujet, au fil du temps, les étudiants peuvent développer leurs propres mécanismes pour comprendre l'impact de leur condition sur leur apprentissage, sur la meilleure façon d'aborder les tâches, d'obtenir du soutien, et de réguler leur comportement dans différents contextes (Couzen, 2015). Ainsi, comme nous l'avons souligné précédemment, il se peut que certains étudiants de l'étude se soient bien ajustés aux études postsecondaires et aient développé des stratégies compensatoires.

En somme, des réflexions doivent être menées afin que les acteurs clés des services adaptés aux ÉSH se questionnent sur les types de services offerts et les meilleurs moyens de mises en œuvre qui favoriseraient la participation d'un plus grand nombre d'étudiants.

Toutain (2019) souligne aussi l'importance pour les services adaptés des établissements postsecondaires de recueillir les commentaires des étudiants, afin d'aborder leurs expériences et de donner leur appréciation. En ce sens, des consultations pourraient être réalisées auprès des étudiants ayant un TDAH.

En ce qui concerne les mesures d'accommodements, les résultats montrent que le temps supplémentaire et le local adapté pour les examens représentent les accommodements les plus utilisés par les étudiants de l'étude, ce qui demeure cohérent avec les recherches antérieures (Jansen et al., 2017 ; Kettler, 2012). En raison de leur grande utilisation, on pourrait s'attendre à ce que ces mesures soient perçues comme efficaces par les étudiants ayant un TDAH. Néanmoins, les étudiants de cette étude relèvent plusieurs obstacles dans la mise en œuvre de ces mesures ayant comme conséquence d'exacerber les symptômes du TDAH au lieu de les diminuer.

Premièrement, l'efficacité perçue du local adapté comme accommodement diverge parmi les étudiants. Alors que pour certains ce local répond à sa mission première — soit de réduire les distractions — pour d'autres, ce local est inefficace. À la lumière des résultats, il est possible que cet écart soit dû à des différences dans les modalités de mises en œuvre des locaux utilisés par les établissements. En effet, l'efficacité de cette mesure semble indissociable à son environnement. Ainsi, les établissements doivent impérativement revoir l'emplacement (p. ex. : attribution invariable des locaux pour les examens) et l'aménagement de ces locaux (p. ex. : le nombre d'étudiants par classe, l'équipement disponible, les matériaux qui composent la classe, les règles d'assignation des places, etc.) puisqu'actuellement ils sont offerts alors que dans certains cas, ils aggravent les difficultés des étudiants. Aussi, alors que les étudiants rapportent que le local adapté a pour effet de diminuer le stress lié aux examens, notamment parce qu'ils ne peuvent pas se comparer aux autres étudiants de leur classe, d'autres rapportent que ce local leur crée de l'anxiété. Davantage de recherches doivent être menées, car bien que le local adapté puisse rendre certains étudiants plus à l'aise pendant les examens, la recherche de Lovett et Nelson (2017) montre que cette mesure ne semble pas réduire les effets de l'anxiété sur les performances réelles. Enfin, considérant que plusieurs étudiants perçoivent cette mesure comme inefficace et que les coûts liés à cette mesure sont importants, les établissements devraient proposer d'autres services ou accommodements avant de proposer le local adapté et l'offrir aux étudiants ayant d'importants besoins ou pour qui d'autres mesures n'ont pas eu les effets escomptés. Ils pourraient, par exemple, proposer un service de prêts de coquilles ou d'isoloir pour que l'étudiant puisse réaliser son examen dans sa classe avec le moins de distractions possible ou encore miser sur le développement d'habiletés liées à la gestion de l'anxiété. De plus, les étudiants devraient être partie prenante des choix des accommodements au plan d'intervention, afin que ceux-ci répondent à leurs besoins.

Deuxièmement, l'utilisation du temps supplémentaire pour les examens varie chez les étudiants à l'étude. Certains mentionnent en avoir besoin en tout temps, alors que d'autres en ont rarement ou jamais besoin. À ce sujet, Sokal et Vermette (2017) ont examiné l'utilisation du temps prolongé sur 8000 examens dans deux universités canadiennes anglophones. Ils ont constaté que plus de 35 % des étudiants n'utilisaient aucune minute de leur temps supplémentaire et que l'utilisation moyenne était de 17 % de temps supplémentaires, ce qui est considérablement moins que les 33 % à 50 % alloué. Bien que notre étude n'a pas recueilli de telles données, ce résultat souligne l'importance

de s'intéresser à l'utilisation du temps supplémentaire par les étudiants ayant un TDAH. Cependant, les résultats de la présente étude montrent que l'utilisation de cette mesure apparaît particulièrement utile lors des examens à développement, car les étudiants rencontrent davantage de problèmes lors de ces situations d'évaluations. Il est bien connu que les étudiants ayant un TDAH éprouvent d'importantes difficultés avec l'organisation et la planification (p. ex. : Weyandt et al., 2013). Par exemple, ils peuvent avoir du mal à synthétiser ou organiser leurs idées lors de la rédaction. Ainsi, les difficultés liées au diagnostic de TDAH (p. ex. : être dans la lune, problèmes à organiser et planifier), comme ceux rencontrés par les étudiants de notre étude, peuvent faire en sorte qu'il est plus difficile de terminer son examen dans le temps alloué (Elliott et Marquart, 2003). L'analyse approfondie de ces résultats montre la pertinence de s'interroger sur les besoins inhérents à l'utilisation du temps supplémentaire, et d'évaluer si d'autres services d'aide ne seraient pas plus adéquats.

Par ailleurs, nos résultats pointent vers l'incohérence de certaines mesures d'accommodements et les difficultés associées au TDAH. Par exemple, on sait que les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire peuvent éprouver des difficultés avec la gestion du temps et ont tendance à procrastiner (DuPaul et al., 2009 ; Kane et al., 2011). Or, il n'est pas étonnant que des accommodements, comme l'enregistrement de cours, soient perçus comme inefficaces, car cela exige que l'étudiant possède des compétences en gestion de temps et qu'il soit motivé à persévérer dans son utilisation. Les mesures d'accommodements pour les étudiants dans l'enseignement supérieur devraient tenir compte des difficultés fonctionnelles et être simples pour ultimement favoriser leur adaptation (Reaser et al., 2007 ; Kettler, 2012).

Pour terminer, la lourdeur associée à certaines mesures d'accommodements, comme le service de prise de notes, peut expliquer la faible utilisation par les étudiants. De plus, il faut considérer que les ÉSH, dont ceux ayant un TDAH, sont peu habilités à soutenir tout ce processus de demande d'aide (Getzel et Thoma, 2008 ; Webb et al., 2008). Jusqu'ici les études (p. ex. : Weis et Beauchemin, 2020) rapportaient que les étudiants qui utilisaient le service de preneur de notes obtenaient des résultats significativement inférieurs à ceux qui n'utilisaient pas ce type de service, sans savoir les raisons qui expliquent cela. Notre étude apporte quelques réponses intéressantes pour expliquer pourquoi cette mesure peut être inefficace. Selon l'expérience des étudiants, les bénéfiques sont plus grands lorsqu'ils prennent leurs notes de cours par eux-mêmes, car c'est en quelque sorte une stratégie d'apprentissage favorisant notamment leur compréhension et leur concentration.

Limites

La présente étude comporte quelques limites. D'abord, les participants de l'étude provenaient de collèges et d'universités francophones. Par conséquent, il faut faire preuve de prudence lors de la généralisation de ces résultats aux jeunes provenant du secteur anglophone, d'autres pays ou de différents groupes d'âge. De plus, il faut être vigilant quant à l'interprétation des perceptions individuelles des participants, car il est aussi possible que d'autres facteurs concernant la vie de l'étudiant aient influencé leurs perceptions. Les parcours développementaux et expérientiels de chaque étudiant diffèrent, tout comme les problèmes auxquels ils sont confrontés (Couzen, 2015). Les perceptions et les attitudes des

conseillers aux services adaptés peuvent aussi avoir influencé l'efficacité perçue des mesures accommodements par les étudiants (Hong et Himmel, 2009). Par exemple, les conseillers qui ont des perceptions et des croyances positives par rapport aux étudiants ayant des besoins particuliers et qui ont une réelle volonté d'aider l'étudiant peuvent influencer positivement l'efficacité perçue des mesures accommodements par les étudiants. Ensuite, les étudiants peuvent avoir du mal à imaginer si et comment les mesures accommodements peuvent leur être utiles, car il est possible qu'ils n'aient pas suffisamment d'informations sur ces derniers. Il faut donc rester prudent quant aux perceptions attendues des services et des mesures d'accommodements. Enfin, l'étude a été pensée et organisée de manière à capturer un « moment dans le temps ». Idéalement, une image complète de l'expérience d'accommodements vécue de l'étudiant ayant un TDAH comprendrait plusieurs entretiens au cours de plusieurs sessions. Cela permettrait aux chercheurs d'avoir un portrait plus complet des différentes influences de l'efficacité des services ou des mesures d'accommodements dans leur parcours à l'éducation postsecondaire. Malgré ces limites, nous croyons que cette étude est importante, car elle est une des rares à analyser qualitativement l'efficacité perçue des services et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH. De plus, très peu d'études (Jansen et al., 2017) se sont intéressées à plusieurs mesures d'accommodements, comme notre étude l'a fait.

Conclusion

Les résultats de cette étude apportent une contribution importante à l'avancement des connaissances en présentant les perspectives uniques des étudiants ayant un TDAH sur l'efficacité perçue des services de soutien et mesures d'accommodements offerts par les établissements postsecondaires. À la lumière des résultats de notre étude, plusieurs services de soutien et mesures d'accommodements — dans leur forme actuelle — ont une efficacité variable. Ce constat apparaît préoccupant puisque les services adaptés comptent sur ces mesures pour venir en aide aux étudiants. Étant donné l'augmentation croissante des ÉSH dans les établissements postsecondaires, les services adaptés auraient avantage à effectuer plusieurs ajustements afin d'offrir des mesures d'accommodements qui répondent mieux aux besoins des étudiants. Par exemple, s'assurer de l'entretien et de l'adaptation des locaux pour les examens, adapter les services et les mesures d'accommodements aux étudiants de cycle supérieur et réviser régulièrement les besoins d'accommodements. Plus de recherches qualitatives doivent être menées pour améliorer notre compréhension de l'expérience des étudiants à l'égard des services de soutien et des mesures d'accommodements.

Il ne faut pas négliger l'importance d'une évaluation approfondie de l'adaptation des étudiants, afin de prendre de bonnes décisions en matière d'accommodements (Weis et al., 2019), et ainsi s'assurer de répondre aux besoins de l'étudiant. En plus d'être établis en fonction des besoins spécifiques de l'étudiant, les moyens proposés par les services adaptés devraient viser le développement de leur autonomie. Dès lors, tous services offrant des mesures d'accommodements depuis plusieurs sessions à un étudiant, sans qu'aucun changement ne soit observé depuis la mise en place de celles-ci, devraient remettre en question la philosophie de leurs services (Brinckerhoff et al., 2002).

Considérant les résultats de notre étude et le fait que les difficultés rencontrées par les étudiants ayant un TDAH ne peuvent pas toutes être palliées par des accommodements (Jansen et al., 2017), les établissements postsecondaires ont intérêt à considérer d'autres approches. En effet, l'approche par accommodements risque de devenir de plus en plus insoutenable, car elle nécessite de continuel ajustements — à chaque session — pour chaque cours — pour plusieurs étudiants (McGill Office for Students with Disabilities, 2015), et elle génère une lourdeur administrative qui risque de mettre en péril la qualité des services offerts. En plus d'être de plus en plus difficile à administrer et à mettre en œuvre, notre étude montre que plusieurs accommodements sont inadéquats et inefficaces, ce qui devrait persuader les établissements à adopter de nouvelles pratiques. Plusieurs des obstacles éducatifs rencontrés par les étudiants ayant un TDAH peuvent être traités en adoptant les principes de conception universelle des apprentissages (Rose et Meyer, 2006). Par exemple, les notes de cours pourraient être partagées avec tous les étudiants de la classe sur les portails de cours. Il serait aussi possible de réduire le nombre de questions d'un examen sans en changer la durée afin que tous les étudiants puissent bénéficier du temps supplémentaire et demeurer dans leur classe. Ainsi, plusieurs accommodements généralement fournis aux étudiants ayant un TDAH pourraient être offerts à tous les étudiants. Il est probable que de telles actions réduiraient le besoin d'accommodements permettant aux services adaptés de chaque établissement d'offrir des mesures efficaces qui répondent plus adéquatement aux besoins des étudiants (Lovett et Lewandowski, 2015).

Références

- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Association.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.
- Bolt, S. E., Decker, D. M., Lloyd, M. et Morlock, L. (2011). Students' perceptions of accommodations in high school and college. *Career Development for Exceptional Individuals* 34(3), 165–175. <https://doi.org/10.1177/0885728811415098>
- Bradshaw, M. J. et Salzer, J. S. (2003). The nursing student with attention deficit hyperactivity disorder. *Nurse Educator*, 28(4), 161–165. <https://doi.org/10.1097/00006223-200307000-00005>
- Brinckerhoff, L. C., McGuire, J. M. et Shaw, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with learning disabilities*. PRO-ED.
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocussed mind in children and adults*. Yale University Press.
- Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J. et Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. *International Journal of Disability, Development & Education*, 62(1), 24-41. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592>
- Crawford, L. (2013). *Accommodations vs. modifications : What's the difference ?* <http://www.ncld.org/at-school/generaltopics/accommodations/accommodations-vs-modification>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Sage Publications.
- DaDeppo, L. M. W. (2009). Integration factors related to academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122-131. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x>
- Dauphinais, N., Rousseau, N. et St-Vincent, L.-A. (2016). Des étudiants ayant un trouble d'apprentissage associé à un trouble déficitaire de l'attention : possèdent-ils le bagage de stratégies pour réussir à l'université ? *L'inclusion des étudiants en situation de handicap au postsecondaire : besoin, défis et enjeux*, 44(1), 46-72. <https://doi.org/10.7202/1036172ar>
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>

- DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D. et Banerjee, M. (2017). College students with ADHD and LD: Effects of support services on academic performance. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 32(4), 246-256. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12143>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- Earle, S. et Sharp, K. (2000). Disability and assessment in the UK: Should we compensate disabled students? *Teaching in Higher Education*, 5(4), 541-545. <https://doi.org/10.1080/713699180>
- Elliott, S. N. et Marquart, A. M. (2003). *Extended time as an accommodation on a standardized mathematics test: An investigation of its effects on scores and perceived consequences for students with varying mathematical skills*. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin–Madison.
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of students with adhd in higher education according to the ICF-Framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435-447. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117600>
- Getzel, E. E. et Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. <https://doi.org/10.1177%2F0885728808317658>
- Green, A. L. et Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics*, 9(3), 559-568. <https://doi.org/10.1007/s13311-012-0127-8>
- Gregg, N. (2012). Increasing access to learning for the adult basic education learner with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 45(1), 47–63. <https://doi.org/10.1177/0022219411426855>
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W. et Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551–597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
- Hart, K., Massetti, G., Fabiano, G., Pariseau, M. et Pelham, W. (2011). Impact of group size on classroom on-task behavior and work productivity in children with ADHD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(1), 55–64. <https://doi.org/10.1177/1063426609353762>
- Hong, B. S. et Himmel, J. (2009). Faculty attitudes and perceptions toward college students with disabilities. *College Quarterly*, 12(3), 1–15.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education :Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>

- Jansen, D., Petry, K., Evans, S. W., Noens, I. et Baeyens, D. (2018). The implementation of extended examination duration for students with ADHD in higher education. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1746-1758. <https://doi.org/10.1177/1087054718787879>
- Kane, S. T., Walker, J. H. et Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and “at riskness” for learning disabilities and ADHD: Development and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 533-542. <https://doi.org/10.1177/0022219410392045>
- Kettler, R. J. (2012). Testing accommodations: Theory and research to inform practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.654952>
- Lefler, E. K., Sacchetti, G. M. et Del Carlo, D. I. (2016). ADHD in college: A qualitative analysis. *Attention Deficit Hyperactivity Disorders*, 8(2), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12402-016-0190-9>
- Lewandowski, L., Wood, W. et Lambert, T. (2015). Private room as a test accommodation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 279–285. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.911243>
- Lovett, B. J. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638. <https://doi.org/10.3102/0034654310364063>
- Lovett, B. J. et Leja, A. M. (2013). Students’ perceptions of testing accommodations: What we know, what we need to know, and why it matters. *Journal of Applied School Psychology*, 29(1), 72-89. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.751477>
- Lovett, B. J. et Lewandowski, L. J. (2015). *Testing accommodations for students with disabilities: Research-based practice*. American Psychological Association.
- Lovett, B. J., et Nelson, J. M. (2017). Test anxiety and the americans with disabilities act. *Journal of Disability Policy Studies*, 28(2), 99-108. <https://doi.org/10.1177/1044207317710699>
- Lovett, B. J., Lewandowski, L. J. et Carter, L. (2019). Separate room testing accommodations for students with and without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 852-862. <https://doi.org/10.1177/0734282918801420>
- McGill Office for Students with Disabilities. (2015). *Universal design*. <https://www.mcgill.ca/osd/facultyinfo/universal-design>
- Meaux, J. B., Green, A. et Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(3), 248-256. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01349.x>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analyses : A methods sourcebook* (3^e éd.). Sage Publications.
- Miller, L. A., Lewandowski, L. J. et Antshel, K. M. (2015). Effects of extended time for college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(8), 678–686. <https://doi.org/10.1177/1087054713483308>
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2013). *Accommodations, modifications, and interventions... What’s the difference?* <http://dese.mo.gov/divspced/documents/AccModInt.pdf>

- Newman, L. A. et Madaus, J. W. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38, 173–181. <https://doi.org/10.1177/2165143413518235>
- O'Shea, A. et Meyer, R. H. (2016). A qualitative investigation of the motivation of college students with nonvisible disabilities to utilize disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 5-23.
- Pariseau, M., Fabiano, G., Massetti, G., Hart, K. et Pelham, W. (2010). Extended time on academic assignments: Does increased time lead to improved performance for children with attention-deficit/hyperactivity disorder ? *School Psychology Quarterly*, 25(4), 236–248. <https://doi.org/10.1037/a0022045>
- Philion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. <http://uqo.ca/docs/9752>
- Pritchard, A. E., Koriakin, T., Carey, L., Bellows, A., Jacobson, L. et Mahone, E. M. (2016). Academic testing accommodations for ADHD: Do they help? *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 21(2), 67-78. <https://doi.org/10.18666/LDMJ-2016-V21-I2-7414>
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). *NVivo* (version 11.4.3). Duncaster.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2006). *A practical reader for universal design in learning*. Harvard Education Press.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y. et Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638. <https://doi.org/10.1002/pits.20252>
- Sokal, L. et Vermette, L. A. (2017). Double time ? Examining extended testing time accommodations (ETTA) in postsecondary settings. *AHEAD Association Online*, 30, 185-200.
- Sokal, L. et Wilson, A. (2017). In the nick of time: A pan-Canadian examination of extended testing time accommodation in post-secondary schools. *Canadian Journal of Disability Studies*, 6(1), 28-62. <https://doi.org/10.15353/cjds.v6i1.332>
- Thornton, M. et Downs, S. (2010). Walking the walk: Modeling social model and universal design in the disabilities office. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(1), 72-78.
- Toutain, C. (2019). Barriers to accommodations for students with disabilities in higher education: A literature review. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(3), 297-310.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (n.d.). *Services aux étudiants. Soutien à l'apprentissage*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5952
- Université McGill. (2021). *Services aux étudiants*. <https://www.mcgill.ca/studentservices/fr/services>
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de travail sur les*

- étudiants en situation de handicap émergents.* http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/ESH_Rapport-UQ-ÉSH-émergents.pdf
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, H. et Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experience of youth with disabilities.* SRI International.
- Webb, K. W., Patterson, K. B., Syverud, S. M. et Seabrooks-Blackmore, J. J. (2008). Evidenced based practices that promote transition to postsecondary education: Listening to a decade of expert voices. *Exceptionality*, 16(4), 192-206. <https://doi.org/10.1080/09362830802412182>
- Weis, R. et Beauchemin, E. L. (2020). Are separate room test accommodations effective for college students with disabilities? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 794-809. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1702922>
- Weis, R., Till, C. H. et Erickson, C. P. (2019). Assessing and overcoming the functional impact of ADHD in college students: Evidence-based disability determination and accommodation decision-making. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 32(3), 279-295.
- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current issues and future directions.* Springer Science + Business Media.
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilaro, B. S., O'Dell, S. M. et Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 35(4), 421-435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>

Chapitre VI. Article 3

Comment les enseignants du postsecondaire peuvent favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH ? (Lagacé-Leblanc, Rousseau et Massé)

Cet article est sous-presse à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Résumé

Cette étude a pour but de documenter les perceptions des étudiants ayant un TDAH et des conseillers en services adaptés quant aux actions enseignantes qui favorisent la réussite scolaire de ces étudiants. Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de 29 étudiants ayant un TDAH, provenant de collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et d'universités québécoises et leurs conseillers en services adaptés ($n = 9$). Les participants rapportent une variété d'actions mises en place par les enseignants qui favorisent la réussite des étudiants ayant un TDAH. Les actions liées au soutien visuel, à la compréhension, à l'évaluation, à la gestion du temps, à l'organisation des informations, aux stratégies d'enseignement, et le rapport à l'enseignant sont abordés. Les résultats mettent de l'avant le rôle de premier plan des enseignants dans la réussite des étudiants ayant un TDAH.

Abstract

This study aims to document the perceptions of students with ADHD and counselors from offices of disability services regarding teaching practices that promote the academic success of the students. In-depth individual interviews with 29 students with ADHD from Quebec colleges and universities, and their counselors ($n = 9$) were collected. Participants reported a variety of actions taken by teachers that promote the success of students with ADHD. These actions related to visual support, support for comprehension, support for assessment, support for time management, support for the organization of information, teaching strategies, and the relationship with teachers. The results highlight the role of teachers in the success of students with ADHD.

Mots-clés : TDAH, étudiants postsecondaires, expérience scolaire, pratiques enseignantes, voix des étudiants.

Key Words: ADHD, postsecondary students, school experience, teaching practices, students voice.

COMMENT LES ENSEIGNANTS DU POSTSECONDAIRE PEUVENT FAVORISER LA RÉUSSITE SCOLAIRE DES ÉTUDIANTS AYANT UN TDAH ?

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Les étudiants en situation de handicap (ÉSH) sont de plus en plus nombreux à parvenir à l'éducation postsecondaire. En 2013-2014, ils étaient 8201 dans le réseau universitaire québécois et en 2019-2020 on en répertoriait 19 296 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2020). Cette hausse serait principalement attribuable à l'augmentation des étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) qui sont passés de 68 à 7 263 entre 2005-2006 et 2019-2020. Ces statistiques se basent sur la divulgation préalable par les étudiants de leur condition aux établissements postsecondaires. Toutefois, il s'avère qu'ils ne divulguent pas tous leur situation de handicap une fois au cégep (collège d'enseignement général et professionnel) ou à l'université. Par exemple, Newman et Madaus (2015) révèlent que seulement 35 % des étudiants ayant eu recours à des services adaptés au cours de leurs études secondaires ont divulgué leur condition au cégep ou à l'université. Il y a un certain nombre de raisons pouvant expliquer cela : la peur d'être stigmatisé, un manque de connaissance sur les droits des ÉSH, sur les services disponibles ou sur les atteintes de leur condition sur l'apprentissage (Emmers *et al.*, 2017 ; Denhart, 2008), la peur que de futurs employeurs aient accès à leur dossier (Lauffer, 1999), le désir de vouloir réussir seul ou encore parce qu'ils n'ont pas besoin de mesures d'accommodement (Lefler *et al.*, 2016). Par conséquent, il est possible que certains étudiants ne reçoivent pas les mesures d'accommodement ou les services dont ils ont besoin pour persévérer vers l'obtention de leur diplôme. Cela pourrait expliquer pourquoi certains étudiants ayant un TDAH sont plus susceptibles d'interrompre leurs études (Brown, 2005), d'abandonner un cours (Advokat *et al.*, 2011) ou d'échouer à décrocher leur diplôme (Barkley *et al.*, 2008). Dès lors, il est probable que la prévalence des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire ne soit pas le véritable reflet de la situation actuelle. Ainsi, les établissements postsecondaires sous-estimerait le nombre d'étudiants qui rencontrent des obstacles.

Plusieurs études montrent que les étudiants ayant un TDAH ont un plus grand risque de connaître des difficultés sociales, psychologiques et scolaires comparativement à ceux sans le trouble (DuPaul *et al.*, 2009 ; Overbey *et al.*, 2011). Plus précisément sur le plan scolaire, ils

éprouvent plus de difficultés à estimer le temps (Prevatt *et al.*, 2011), ont souvent besoin de plus de temps lors des évaluations, ont plus de mal à terminer leur examen dans les temps requis (DuPaul *et al.*, 2009) et tendent à procrastiner pour se mettre à l'étude ou pour réaliser leurs travaux (Kane *et al.*, 2011). Les étudiants ayant un TDAH éprouvent plus de difficultés que les étudiants sans TDAH à éviter les distractions et à rester concentrés, à prendre des notes en classe, à se souvenir d'informations importantes, à persister dans des tâches cognitives et à réfléchir aux conséquences de leurs actions (Advokat *et al.*, 2011 ; Fleming et McMahon, 2012). Ils doivent aussi relire plusieurs fois pour bien comprendre (Lewandowski *et al.*, 2008). Ils ont souvent l'impression de travailler plus fort que leurs pairs sans TDAH (DuPaul *et al.*, 2009) et se sentent moins confiants concernant leur capacité à réussir leurs études (Blase *et al.*, 2009 ; Heiligenstein *et al.*, 1999 ; Kane *et al.*, 2011 ; Lewandowski *et al.*, 2008). Plusieurs étudiants ayant un TDAH ressentent de la honte et de la culpabilité à propos de leurs résultats scolaires, pouvant entraîner des comportements d'évitement et de procrastination (Stamp *et al.*, 2014). De plus, ils éprouvent des difficultés à rester assis lors de cours, d'examens ou de rédaction de travaux (Gilbert, 2005).

Au cours de leur scolarité, certains cours seront plus exigeants, par exemple sur le plan de l'attention ou de l'inhibition, pour les étudiants ayant un TDAH alors que ce ne sera pas le cas pour d'autres. Il est aussi possible que certains d'entre eux rencontrent des obstacles dans des cours, mais pas dans d'autres (D'Alessio et Banerjee, 2016 ; Ofiesh *et al.*, 2015).

Comment cela s'explique-t-il ? À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées aux contextes qui exacerbent ou diminuent les manifestations liées au TDAH dans un contexte de classe au postsecondaire. Toutefois, il s'avère que certains facteurs liés à l'environnement scolaire, comme les méthodes d'enseignement, peuvent avoir un effet sur la manifestation de ces symptômes. L'étude de Jansen *et al.* (2017), réalisée auprès de 86 étudiants Belges ayant un TDAH, montre que ces derniers sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés lors de l'enseignement magistral et lorsque des méthodes classiques d'évaluation sont utilisées (p. ex. : examen écrit ou examen à choix de réponses). À l'opposé, ils risquent moins de rencontrer des difficultés lorsque l'enseignant utilise des méthodes pédagogiques actives (p. ex. : jeux de rôles, résolutions de problèmes, forums de discussion). L'étude de Lipka *et al.* (2019) a examiné comment des étudiants Israélien de niveau postsecondaire ayant un TDAH ou un trouble d'apprentissage percevaient l'enseignement et les apprentissages dans le cadre de cours adaptés préconisant de petits groupes et des stratégies pédagogiques différentes. Dans le cadre d'entrevues, les étudiants ont rapporté l'importance du soutien émotionnel, par

exemple de sentir que l'enseignant se soucie vraiment d'eux. Ils ont aussi apprécié les enseignants qui s'adaptent au rythme des étudiants, répétaient l'information lorsque nécessaire, organisaient les apprentissages en « petit bloc » ou utilisaient l'apprentissage par modelage. Enfin, ils ont mentionné que la tolérance était une qualité importante chez les enseignants.

D'autre part, l'éducation postsecondaire est susceptible de générer de plus grandes exigences pédagogiques et organisationnelles en contraste avec leurs expériences scolaires antérieures. Ces nouveaux défis, qui prévalent dans le milieu postsecondaire, peuvent même déclencher des niveaux plus élevés de symptômes, et ainsi, créer un environnement potentiellement difficile pour les personnes ayant un TDAH (Fleming et McMahon, 2012). Ces derniers peuvent donc avoir besoin de soutien et d'interventions conçues pour les aider à persévérer vers l'atteinte de leurs objectifs scolaires. Dans de nombreux pays industrialisés, les universités offrent des services particuliers pour les étudiants ayant un TDAH pour soutenir leur réussite scolaire, notamment en leur offrant des mesures d'accommodements (United Nations, 2006 ; Vagneux et Girard, 2014). Cependant, certains problèmes demeurent.

D'abord, l'approche dans l'offre de service requiert que l'étudiant divulgue son trouble, ce qui constitue une barrière importante à demander des services d'aide (Wagner *et al.*, 2005). Il s'agit aussi d'une approche qui entraîne d'importants coûts pour les organisations (Vaillancourt, 2017). Par la suite, l'absence de réelle preuve empirique soutenant l'utilisation des mesures d'accommodement à l'éducation postsecondaire (Harrison *et al.*, 2013) est une lacune considérable. D'autant plus que toutes les difficultés scolaires des étudiants ayant un TDAH ne peuvent pas être toutes palliées en utilisant des mesures d'accommodement (Jansen *et al.*, 2017).

À la lumière de ce qui précède et dans la perspective où les établissements postsecondaires souhaitent offrir un environnement d'apprentissage accessible à tous les apprenants, il importe d'explorer d'autres avenues pouvant aider les étudiants ayant un TDAH. Ceci dit, comme nous l'avons déjà soulevé, les données disponibles sont rares. Dans ce contexte, il nous apparaît plus que pertinent d'écouter ce qu'ont à dire les principaux intéressés. La voix des étudiants est un instrument riche permettant de nous informer et de nous aider à mieux comprendre ce qui les aide à réussir dans leurs études. Pourtant, depuis plusieurs décennies, des auteurs comme Hurst (1996) et Tinklin *et al.* (2004), soulignent leurs inquiétudes quant à l'absence d'études s'intéressant à l'expérience vécue des ÉSH, notamment par rapport à la manière dont ils vivent l'enseignement, les apprentissages et les évaluations à l'éducation

postsecondaire. Encore près de 20 ans plus tard, peu d'études ont répondu à cet appel. Selon Tinklin *et al.* (2004, p. 12), tant que les établissements ne consultent pas directement les ÉSH, ils resteront ignorants des difficultés et des obstacles auxquels sont confrontés quotidiennement ces étudiants. En apprenant des expériences de vie des ÉSH, dont ceux ayant un TDAH, les établissements postsecondaires seraient mieux outillés pour comprendre et réagir de manière inclusive auprès de cette population (Gibson, 2015). De plus, écouter les besoins soulevés à travers l'expérience scolaire de ces étudiants constitue un outil puissant pour mieux comprendre les pratiques enseignantes et les bonifier (Flutter *et al.*, 2007). Dans cette optique, la présente étude a pour but de documenter les perceptions des étudiants ayant un TDAH quant aux actions enseignantes qui favorisent la réussite scolaire de ces derniers. Les conseillers en services adaptés des étudiants de l'étude sont également interrogés puisqu'ils sont susceptibles d'avoir des connaissances approfondies sur le vécu scolaire de la population ciblée.

MÉTHODOLOGIE

Participants

L'échantillon se compose de 29 étudiants de la province de Québec (Canada) ayant un TDAH, dont 19 femmes et 10 hommes, âgés de 18 à 36 ans ($M = 23,9$, $ÉT = 4,61$) ; 9 étudiants sont âgés de plus de 25 ans (âge scolaire non traditionnel) et rapportent être de retour aux études après une période d'absence ($M = 2,15$ années, $ÉT = 1,74$). Les étudiants de niveau collégial étudient dans un programme d'étude préuniversitaire ($n = 6$) ou technique ($n = 4$)². Les étudiants universitaires étudient dans un programme de certificat ($n = 1$), de baccalauréat ($n = 13$), de maîtrise ($n = 4$) ou de doctorat ($n = 1$). Tous les participants ont reçu un diagnostic de TDAH par un professionnel habilité : 62,0 % par un médecin de famille, 34,5 % par un neuropsychologue et 3,5 % par un psychologue. 51,7 % des participants présentent au moins un trouble en comorbidité avec le TDAH, dont 42,8 % un trouble d'anxiété et 35,7 % un trouble d'apprentissage. Parmi les participants, 20 d'entre eux ont un plan d'intervention actif leur permettant de bénéficier de mesures d'accommodement. Les participants prennent en majorité une médication pour le TDAH (82,8 %).

Aussi, neuf conseillères en services adaptés (toutes des femmes) volontaires et rattachés aux dossiers des étudiants de notre étude ont été interrogés. Elles ont en moyenne

² Au Québec, Canada, l'enseignement collégial correspond au premier niveau de l'enseignement supérieur. Les programmes de formation préuniversitaire mènent à l'université, tandis que les programmes de formation technique permettent d'intégrer le marché du travail dès la fin de la formation.

5,5 années d'expérience (min = 0,5 an, max = 15 ans) en intervention auprès des étudiants de niveau postsecondaire ayant un TDAH.

Procédures

L'ensemble de la procédure a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université de la chercheuse principale. Les participants ont été recrutés dans six établissements postsecondaires, dont deux universités et quatre cégeps de la province de Québec (Canada). Le personnel des services aux ÉSH de chaque établissement a envoyé un courriel de recrutement directement aux étudiants ayant un TDAH. Le courriel comprenait des informations sur le projet de recherche et les instructions pour contacter le premier auteur s'ils étaient volontaires pour participer à l'étude. De plus, des affiches du projet de recherche ont été publiées sur les babillards des cégeps et universités, dans les salles d'attente des conseillers aux services adaptés et sur les portails internet des établissements consentants. Les étudiants qui souhaitaient participer à l'étude ont contacté par courriel la chercheuse principale ; une rencontre était ensuite organisée. Ces derniers répondaient aux critères d'inclusion de l'étude, soit 1) être étudiant dans un cégep ou une université participant au projet de recherche et 2) avoir un diagnostic de TDAH appuyé par un rapport d'évaluation réalisé par un professionnel. L'étude ne comprenait aucun critère d'exclusion. Des entretiens semi-structurés ont été réalisés par la chercheuse principale auprès des participants. Les entretiens auprès des étudiants ayant un TDAH, d'une durée de 50 à 120 minutes, ont été réalisés dans un bureau sur le campus de leur établissement postsecondaire. Ces derniers ont reçu une compensation de 20 \$ pour leur participation. Le guide d'entretien auprès des étudiants abordait quatre thématiques : 1) les atteintes fonctionnelles liées au TDAH (passé et présent), 2) les défis lors de la transition, 3) les conditions qui favorisent la réussite scolaire, et 4) l'efficacité perçue et attendue des services de soutien et des mesures d'accommodement. Les entretiens avec les conseillères en services adaptés, d'une durée de 50 à 100 minutes, ont été menés dans leurs bureaux respectifs. Les thématiques 1 et 3 ont été abordées lors de ces entretiens. Plus particulièrement, cet article concerne la thématique sur les conditions qui favorisent la réussite scolaire. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Analyses

À partir des verbatims des entretiens, une analyse de contenu thématique a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo11.4.3 (Qualitative Solution and Research Software [QSRS], 2017).

Toutes les données ont été stockées dans une base de données sécurisée ; les participants ont reçu des codes d'identification assurant ainsi l'anonymat. Considérant le caractère exploratoire de notre recherche et le peu de littérature existante, la codification a été réalisée selon une approche inductive ce qui a permis de laisser la place à l'émergence des catégories (Miles *et al.*, 2014). Une rencontre a été organisée entre les chercheurs afin de discuter des différentes catégories émergentes, ce qui a mené à un raffinement de ces dernières. Des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits, afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des participants pour illustrer les résultats. Les citations sont suivies d'un code permettant d'identifier le type de répondant (É = étudiant, C = conseiller en services adaptés), du genre auquel s'identifie le répondant (F = femme ; H = homme) et du code d'identification attribué à ce dernier.

RÉSULTATS

La présentation des résultats réunit le point de vue des conseillers en services adaptés et celui des étudiants ayant un TDAH sur les actions des enseignants favorisant la réussite scolaire de ces étudiants.

Les perceptions des conseillères en services adaptés : des indicateurs généraux

D'abord, les conseillères en services adaptés rapportent des caractéristiques personnelles chez les enseignants qui aident les étudiants ayant un TDAH à réussir dans leurs études. Elles mentionnent notamment l'ouverture et l'écoute : « C'est une prof qui est très ouverte. Donc qui est très à l'écoute et qui est vraiment aidante. Et je ne parle pas d'accommodante, mais d'aidante. » (CF307). Les enseignants se montrant dynamiques et qui diversifient leur enseignement sont aussi perçus positivement par les conseillères pour aider les étudiants ayant un TDAH. « C'est sûr qu'un enseignant qui est dynamique et qui ne fait pas juste parler, qui varie là, ça c'est gagnant. » (CF306). À ce sujet, une autre conseillère donne comme conseil :

« Ne sois pas un prof plate, assis sur le coin de ton bureau à parler pendant 3 heures. Donc, varie tes stratégies d'enseignement. Ne fais pas juste passer de la matière pendant 3 heures ou même 2 heures. Fais faire des exercices de compréhension. Si tu donnes une lecture à faire, commence par un petit : "Qu'est-ce que vous retenez, chaque étudiant doit me donner 2 mots que vous avez retenus de la lecture de la semaine passée" et écrit ça au tableau ! Ah, ça va stimuler beaucoup, beaucoup nos TDAH. » (CF307)

L'importance de « les questionner, d'écouter leurs questions, prendre le temps de répondre » (CF306) est aussi soulignée par une autre conseillère. Cette dernière mentionne que les enseignants qui proposent des plages horaires pour des rencontres individuelles « ça aide beaucoup, car les étudiants souvent n'osent pas poser leurs questions ».

Ensuite, des conseillères en services adaptés relèvent que les enseignants qui ont des cours structurées facilitent grandement la réussite non seulement des étudiants ayant un TDAH, mais de tous les étudiants.

« Sur le tableau elle met le plan du cours. Aujourd'hui, on va parler de ça, ça, ça. Pause. Ça, ça, ça. ! Et c'est toujours, le premier point c'est toujours : Retour sur dernier cours. Et le dernier point c'est toujours : Au prochain cours, avec les lectures à faire. C'est un modèle. Il faudrait que tous les profs fassent ça, parce que c'est aidant énormément pour nos TDAH pour se structurer, mais pour nos anxieux, pour tout le monde ! » (CF307)

Enfin, des conseillères rapportent l'utilisation de pratiques inclusives en contexte d'évaluation par les enseignants. Par exemple, certains enseignants offrent du temps supplémentaire en classe aux étudiants ayant un TDAH.

« Ce n'est pas la majorité là, mais ça c'est très aidant. Les étudiants l'apprécient ça, parce que souvent il y a des questions qui vont être posée pendant les examens. Si t'es dans le local adapté, tu n'en auras pas connaissance. Ou un numéro qui est enlevé. Eux autres ont l'information juste à la fin ou quelque chose comme ça. Donc, accepter de garder l'étudiant en classe. » (CF304)

Les perceptions des étudiants ayant un TDAH : vers une description plus fine

L'avis des étudiants permet d'approfondir et d'affiner les perceptions des conseillers en services adaptés. Plus précisément, les résultats de l'analyse thématique font ressortir sept thématiques : 1) le soutien visuel, 2) le soutien à la compréhension, 3) le soutien à l'évaluation, 4) le soutien à la gestion du temps, 5) le soutien à l'organisation des informations, 6) les stratégies d'enseignement, et 7) le rapport à l'enseignant. Les prochains paragraphes documentent chacune de ces thématiques.

Soutien visuel

Les actions liées au soutien visuel réfèrent principalement à l'accessibilité de l'information. Des étudiants mentionnent que d'avoir les documents pour le cours à l'avance favorise leur

réussite scolaire. Par exemple, une étudiante explique que cela facilite la prise de notes et son attention pendant l'enseignement.

« C'est sûr que les PowerPoint en tant que tels, ça m'aide quand même à suivre [...]. Il faut que j'aie comme ma copie papier et que je prenne des notes pendant [...]. Donc ça m'aide quand justement le PowerPoint est disponible à l'avance, je peux l'imprimer et suivre en même temps l'explication. » (ÉF103)

Selon plusieurs, il s'avère aussi utile d'avoir accès à des documents enregistrés dans des formats modifiables afin de faciliter la prise de notes.

« Il [l'enseignant] les remet juste en PDF, il ne les met pas en fichier PowerPoint, parce qu'il ne veut pas qu'on les modifie ou quoi que ce soit. Donc moi je ne pourrais pas télécharger son fichier PowerPoint et annoter à même son PowerPoint que j'ai enregistré dans ma version. » (ÉF114)

Les étudiants rapportent d'autres spécificités en lien avec la présentation visuelle des PowerPoint. Les présentations PowerPoint trouées peuvent aider à rester attentif pendant l'enseignement. De plus, l'écoute seule peut constituer un frein à la capacité attentionnelle : « [quand un prof dit] aujourd'hui, tout ce que vous avez à faire c'est écouter, et moi c'est quasiment la pire nouvelle qu'on pourrait me donner, parce que [...] écouter ce n'est pas mon fort ! » (ÉF109). D'autres étudiants trouvent cela aidant lorsque les enseignants fournissent des PowerPoint allégés. Lorsqu'il y a « trop de texte, je vois ça comme un tsunami » (ÉH102).

Il apparaît également important pour les étudiants que les enseignants illustrent l'information à l'aide de plusieurs supports, « parce que juste une fois, juste une façon, c'est rare que je vais m'en rappeler. Donc qu'ils utilisent plusieurs façons » (ÉF122). Plus précisément, une étudiante explique la façon de faire aidante d'une de ces enseignantes.

« J'avais une prof qui faisait ses PowerPoint et pendant ses PowerPoint "OK on va aller regarder tel vidéo, puis on va regarder tel site Web et ça ici ça s'applique vraiment au contexte actuel, ça c'est vraiment quelque chose [de] nouveau." » (ÉF101)

Soutien à la compréhension

Les actions associées au soutien à la compréhension regroupent des éléments liés à la compréhension des concepts et des procédures. Les étudiants interrogés estiment aidant que

les enseignants utilisent de nombreux exemples pour expliquer la matière, notamment en lien avec l'actualité ou en référence à leur expérience vécue.

« Ce que j'aime beaucoup des profs souvent c'est des mises en contexte. Donc tout ce qui est des anecdotes de vie, que ce soit drôle, cocasse, dégueu, peu importe, *at large* mets-en ! On dirait que ça aide à la théorie et ça je pense que ce n'est pas juste pour moi. » (ÉF107)

Des étudiants perçoivent aussi positivement les enseignants qui s'assurent de valider la compréhension. Il peut même s'agir d'une source de motivation pour certains étudiants.

« Fallait que tu restes intéressé à qu'est-ce qu'il dit, parce que s'il décidait de poser la question à toi, tu ne voulais pas paraître niaiseuse. [...] Et moi après je me retrouvais à aimer ça dans le sens que là je me retrouve à vouloir faire mes études, parce que je voulais que s'il me pose une question, bien je vais y répondre et l'impressionner. Ça c'était comme un motivateur on va dire. » (ÉF109)

De plus, certains enseignants soulignent que lorsque l'enseignant valide la compréhension auprès des étudiants de la classe, cela peut aussi être aidant pour ceux qui sont plus gênés de poser des questions. Toutefois, valider la compréhension n'est pas toujours suffisant selon certains étudiants, car ceux qui n'ont pas compris n'osent pas poser des questions.

« Souvent je m'en rends compte de ça, on prend tous des notes et les profs disent : "C'est bon, est-ce que vous comprenez ? Ou si vous ne comprenez pas, posez des questions", mais tout le monde a l'impression que les autres comprennent, que tout le monde comprend sauf eux. Donc personne, personne n'ose. Tandis que des fois les profs vont vites sur de la matière et juste de réexpliquer et de nous prendre pour des cons un peu là, je pense que ça aiderait. » (ÉH117)

Aussi, des étudiants rapportent qu'il est aidant que les enseignants ciblent l'information importante pour l'examen. Il s'agit aussi d'un incitatif à assister à leurs cours : « Dans ses cours, elle [l'enseignante] donnait les matières importantes, alors tu avais envie de rester en classe. » (ÉF115).

Soutien à l'évaluation

En ce qui concerne les actions de soutien à l'évaluation, elles font référence à ce qui est fait par rapport aux examens et aux travaux de session. Les étudiants rapportent que lorsque les enseignants se montrent flexibles par rapport à la remise des travaux, cela les aide à réussir

dans leurs études. Pour quelques étudiants, cette flexibilité leur a permis de poursuivre leur cours et de ne pas abandonner.

« Je me sentais super mal de ne pas avoir fini mes travaux à temps et là j'allais voir le professeur et j'expliquais la situation. C'est arrivé souvent que les professeurs étaient comme : "Regarde, c'est correct. Je comprends ta situation, il n'y a pas de problème". J'avais une semaine supplémentaire ou *whatever*. [...] Ça m'a vraiment sécurisé et ça encourage en fait à faire tes trucs parce que tu dis que tu as une porte de sortie au moins même si tu n'y arrives pas, parce que ce n'était pas volontaire là. » (ÉF116)

Des étudiants rapportent que certains enseignants se montrent aussi flexibles en donnant le choix quant à la forme de leur évaluation (p. ex. : entre un examen ou l'écriture d'un bilan hebdomadaire) et en adaptant l'évaluation lorsque cela est nécessaire. Par exemple, un étudiant explique qu'il manquait de temps pour compléter le quiz de 15 minutes à chaque début de cours. En remplacement, il a pu faire des résumés de ses lectures chaque semaine. Il ajoute qu'« en fin de compte, je n'ai pas eu de besoin de mesures d'ajustement. J'ai fini par reprendre un petit peu le cours des choses » (ÉH121).

Il apparaît aussi important pour les étudiants de l'étude d'avoir des enseignants dont les exigences sont claires, et ce autant pour les travaux que pour les examens. Par exemple, une étudiante explique : « Dans les travaux qu'il donnait, il avait vraiment toutes les consignes point par point, étape par étape, section par section. Ce n'était pas vague, c'était vraiment clair, concret. » (ÉF119). Cela est aussi important pour certains étudiants que les enseignants s'assurent de formuler des questions qui sont claires et qui ne portent pas à confusion lors des examens.

Soutien à la gestion du temps

Dans les actions des enseignants qui favorisent la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH, ces derniers rapportent des actions relatives à l'aspect temporel. Pour eux, c'est important un enseignant qui accorde de l'importance aux pauses dans les cours. Certains aimeraient notamment que les enseignants fassent plus de pauses ou, du moins, ne les retirent pas.

De plus, les enseignants qui laissent le temps aux étudiants de prendre leurs notes de cours sont perçus comme aidant. Le contraire peut avoir des impacts pour les étudiants ayant un TDAH, comme le rapporte cet étudiant :

« Je leur dirais peut-être de prendre une pause pour laisser le temps aux élèves de bien écrire cette phrase-là avant de reprendre le cours. Justement comme moi quand j'écris et le prof parle, je ne suis pas capable. Et des fois, juste 30 secondes, je perds comme le contenu de ce qu'il dit. » (ÉH102)

Enfin, les étudiants mentionnent que de laisser des périodes en classe pour travailler sur les travaux individuels ou d'équipe les aide. Par exemple, une étudiante mentionne que « des fois en classe, c'est la meilleure place pour se concentrer que les gens ont » (ÉF128).

Soutien à l'organisation de l'information

À l'égard des actions liées au soutien à l'organisation de l'information, des étudiants de l'étude rapportent qu'il est aidant lorsque les enseignants fournissent la planification détaillée du déroulement de la session. Que ce soit en passant par l'organisation du portail de cours ou par un plan de cours détaillé. Une étudiante en parle plus précisément :

« Il remettait vraiment tout comme un calendrier [...] J'aimais vraiment ça, parce que je le mettais dans mon agenda. [...] Donc ça m'aidait parce que j'étais capable de commencer d'avance aussi, mais je savais ce qui s'en venait. [...] Il y avait comme vraiment tous ses cours, son planning qu'il nous donnait là. Ça m'aidait aussi [...] C'est vraiment un gros plan de match qu'il nous donnait. » (ÉF119)

Aussi, des étudiants trouvent aidant les enseignants qui organisent le contenu du cours de façon à bien guider et diriger l'étudiant. « Il était capable de viser l'important. [...] C'était super le fun à lire, plus intuitif là [...] mais super bien détaillé. » (ÉH102). À ce sujet, un étudiant rapporte même des avantages en lien avec la prise de note et les bénéfices que cela lui apporte lors des examens. Par exemple :

« Le professeur comment qu'il faisait, il mettait en ligne toujours la structure du cours. Et dans le fond, c'est que tu copiais-collais ça et après ça tu rédigeais entre les titres qu'il avait mis. Ça faisait en sorte que tes notes soient très structurées [...]. Et pour ses examens [...], tu avais juste à suivre les notes de cours pour bien répondre à la question. » (ÉF114)

Stratégies d'enseignement

Les actions liées aux stratégies d'enseignement rapportés par les étudiants renvoient principalement à des méthodes ou des techniques pédagogiques. Plusieurs stratégies d'enseignement sont perçues comme aidantes par les étudiants ayant un TDAH. D'abord, le

fait que les enseignants sollicitent la participation de tous et interagissent avec la classe peut favoriser la concentration chez certains étudiants ayant un TDAH. « Il interagissait tellement souvent avec nous que toi fallait que tu écoutes qu'est-ce qu'il disait. » (ÉF109). Aussi, « ça te garde intéressé, parce que tu te demandes qu'est-ce que les autres vont répondre » (ÉF109).

Ils mentionnent aussi que cela est aidant lorsque les enseignants varient la structure du cours. Par exemple, « [un enseignant] qui entrecoupe les cours justement d'activités ça m'aidait » (ÉF103). Il s'agit notamment d'une stratégie qui permet à certains étudiants de maintenir leur attention durant les cours. Une étudiante en témoigne :

« Il ne va pas tout le temps commencer le cours genre : matière, exercice, matière, pause, exercice et après ça solution. Dès fois, il va faire juste on commence tout de suite avec l'exercice, après ça il nous donne la théorie, après ça on a une pause, après ça on continue notre exercice, après ça on a la solution. [...] C'est tout le temps varié, donc je trouve que ça t'aide à rester attentif vraiment à qu'est-ce qu'il se passe. » (ÉF109)

En ce qui concerne l'enseignement magistral, l'appréciation est partagée entre les étudiants de l'étude. Selon ce qu'ils ont rapporté, cette stratégie est étroitement liée aux caractéristiques de certains enseignants (voir la section Rapport à l'enseignant). Par exemple, si pendant l'enseignement magistral, l'enseignant n'est pas captivant, ce n'est pas une stratégie gagnante. À l'inverse, si l'étudiant est absorbé et captivé par l'enseignant, il ne voit pas d'inconvénient à l'utilisation de cette stratégie.

Rapport à l'enseignant

Des étudiants de l'étude bénéficiant de services adaptés mentionnent qu'il est aidant lorsque l'enseignant vient vers eux pour établir un lien. Cela peut fait en sorte que l'étudiant est « moins gêné d'aller poser des questions » (ÉF129) par la suite. C'est également une bonne façon d'ouvrir la conversation avec l'étudiant sur les besoins spécifiques qu'il peut avoir. Dans cet ordre d'idée, pour une étudiante de l'étude, il s'avère important que l'enseignant sache qu'elle a un TDAH :

« Comme nous on fait juste envoyer un document, on fait juste une lettre. Le prof ne sait peut-être même pas je suis qui [...]. Parce que moi dans ma tête, la seule affaire qu'ils reçoivent c'est "OK elle a un examen adapté". Il ne le sait pas nécessairement qu'il a un TDAH [...]. D'après moi, ça doit juste être que l'élève a des mesures

adaptées, elle a le droit à tel nombre de temps pis c'est tout. Je veux dire ça peut être n'importe quoi là. » (ÉF118)

Les étudiants relèvent également plusieurs caractéristiques qu'ils apprécient chez un enseignant. Ils font presque tous référence au dynamisme de l'enseignant. Par exemple, une étudiante mentionne que cela l'aide « parce qu'il garde mon attention » (ÉF110). Certains rapportent la disponibilité et l'accessibilité de leur enseignant : « Il était tout le temps là pour répondre à nos questions. Il était tout le temps genre "pas de stress". J'aimais vraiment comment il enseignait, j'avais hâte d'aller dans ses cours. » (ÉF128). Aussi, aux yeux de plusieurs étudiants, la compréhension est une qualité importante chez les enseignants. En effet, il apparaît important que l'enseignant soit compréhensif par rapport aux manifestations du TDAH (p. ex. : ne pas juger un étudiant qui bouge beaucoup).

Les étudiants ont aussi évoqué l'importance que les enseignants utilisent l'humour et qu'ils aient un ton de voix accrocheur. De plus, la passion démontrée par l'enseignant peut vraiment faire basculer l'envie d'apprendre pour un étudiant.

« Tous les professeurs que j'ai adorés transmettent leur passion et ça paraît qu'ils aiment ça. Ils en parlent, ça gesticule, tu leur poses des questions ça sourit, tu vois comme une espèce de lumière un peu dans leurs yeux. Et quand j'y repense, tous les professeurs que j'ai beaucoup adorés ont tous eu ça en commun. Donc c'est vraiment l'intérêt c'est eux qui nous la donnent quasiment. Certains cours que pour vrai ça ne me tentait vraiment pas, il y a certaine matière que je m'en fous, je ne veux rien savoir, mais quand tu t'assois et t'écoutes le professeur, ça devient intéressant, ça devient le fun là ! Et c'est ça, je pense que c'est surtout ça en réalité, c'est le fun, c'est le plaisir qu'eux transmettent à leurs étudiants quand ils enseignent. » (ÉH111)

Le tableau 1 présente l'ensemble des actions, perçues comme favorisant la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH, pour chaque thématique.

Tableau 1. Actions déployées par des enseignants du postsecondaire favorisant la réussite scolaire selon des étudiants ayant un TDAH

| | |
|-------------------------------|--|
| Soutien visuel | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des couleurs contrastantes dans les présentations PowerPoint. • Donner les documents à l'avance (p. ex. : présentations PowerPoint ou notes de cours) dans un format accessible. • Soutenir le décodage des mots (p. ex. : écrire les mots difficiles au tableau, offrir une liste de termes clés). • Illustrer l'information à l'aide de plusieurs supports (p. ex. : images, vidéos). • Utiliser des notes de cours trouées. • Alléger le contenu des présentations. • Fournir une version écrite des consignes dites à l'oral. |
| Soutien à la compréhension | <ul style="list-style-type: none"> • Donner de nombreux exemples (p. ex. : vignettes cliniques, références à l'actualité, anecdotes, expériences personnelles, métaphores, etc.). • Définir les termes compliqués utilisés dans le cours. • Donner des explications étape par étape. • Donner un journal de bord à compléter. • Mettre en pratique la théorie (p. ex. par des exercices). • Valider la compréhension. • Accorder du temps pour répondre aux questions. • Faire un retour sur la matière précédente, sur les lectures et les exercices. • Répéter les consignes. • Cibler la matière importante pour l'examen. |
| Soutien à l'évaluation | <ul style="list-style-type: none"> • Adapter l'évaluation. • Avoir des attentes et des consignes claires. • Donner une date limite de remise des travaux (s'applique surtout aux étudiants de cycle supérieur) • Offrir des délais plus longs pour la remise de travaux. • Donner le choix de l'évaluation (p. ex. : entre un questionnaire ou une fiche de lecture). • Utiliser les normes de présentation des travaux du département. • Formuler avec des termes clairs les questions d'examen. • Aérer l'espace entre les questions d'examen. • S'assurer que la matière à l'examen soit présente dans les notes de cours. • Utiliser une feuille de route pour la préparation aux examens. |
| Soutien à la gestion du temps | <ul style="list-style-type: none"> • Donner du temps en classe pour avancer les travaux. • Laisser en place les pauses dans les cours. |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Faire plus de pauses dans les cours. • Prévoir du temps afin que les étudiants puissent prendre des notes. |
| Soutien à l'organisation de l'information | <ul style="list-style-type: none"> • Fournir une planification détaillée du déroulement de la session (p. ex. : via le portail de cours ou le plan de cours). • Organiser le contenu du cours de sorte qu'il soit structuré, clair et intuitif. |
| Stratégies d'enseignement | <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser l'approche par résolution de problème. • Désigner des chefs d'équipe. • Donner des cours magistraux. • Varier la structure du cours. • Donner des tâches aux étudiants ayant un TDAH. • Enregistrer le cours et le rendre disponible. • Faire des jeux-questionnaires. • Guider l'étudiant dans l'élaboration de stratégies d'apprentissage. • Se déplacer dans la classe. • Solliciter la participation de tous. |
| Rapport à l'enseignant | <ul style="list-style-type: none"> • Établir une communication avec l'étudiant ayant un TDAH. • Traiter les étudiants ayant un TDAH comme les autres. • Être dynamique. • Utiliser l'humour. • Être passionné. • S'intéresser aux étudiants. • Démontrer une attitude positive. • Se montrer disponible et accessible. • Être compréhensif. • Utiliser un ton de voix accrocheur. |

DISCUSSION

L'étude avait pour but de documenter les perceptions des conseillers en services adaptés et des étudiants ayant un TDAH quant aux actions des enseignants favorisant la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH. D'abord, les participants rapportent plusieurs types d'actions perçues comme aidante pour les étudiants ayant un TDAH au cégep et à l'université. Les résultats montrent que plusieurs de ces actions sont liées à des besoins sur le plan des fonctions exécutives. Cela n'est pas surprenant étant donné que le TDAH est un trouble associé à un dysfonctionnement exécutif et à des déficits motivationnels (Barkley, 2012). Au cours de leurs études postsecondaires, les étudiants ayant un TDAH sont susceptibles de rencontrer des difficultés liées à l'attention (p. ex. : maintenir son attention et gérer les distractions), à la gestion du temps (p. ex. : gérer son temps efficacement et en fonction des priorités), à l'autorégulation (p. ex. : rester assis une longue période de temps, maîtriser ses émotions comme l'anxiété générée par les études), à la mémoire de travail (p. ex. : se rappeler ce qu'ils ont lu auparavant) et à la motivation (p. ex. : rester motivé et persévérer pour atteindre leurs objectifs) (Advokat *et al.*, 2011 ; DuPaul *et al.*, 2017 ; DuPaul *et al.*, 2009 ; Jansen *et al.*, 2017). Notre étude montre que différentes actions sont entreprises par les enseignants pour favoriser plus particulièrement l'attention, la gestion du temps, la motivation, l'organisation et la planification des étudiants ayant un TDAH. Plus en détail, recevoir les notes de cours à l'avance, utiliser des notes de cours troués, varier la structure du cours, solliciter la participation des étudiants et être dynamique sont des actions favorisant l'attention des étudiants ayant un TDAH. Ensuite, la flexibilité et la compréhension dont ont fait preuve certains enseignants ont pu réduire les conséquences de la mauvaise gestion du temps des étudiants de l'étude. De plus, les enseignants faisant preuve d'organisation et de structure dans leur enseignement semblent pallier les problèmes liés à l'organisation et à la planification chez ces étudiants. Ces résultats permettent de cibler les actions pouvant être mises en œuvre par les enseignants à l'éducation postsecondaire afin de réduire les difficultés liées aux fonctions exécutives chez les étudiants ayant un TDAH. De plus,

comme certains étudiants de notre étude l'ont indiqué, de telles actions peuvent réduire les besoins en accommodement et favoriser leur persévérance scolaire.

Par ailleurs, lorsqu'il est question de pratiques utilisées pour promouvoir les fonctions exécutives en classe, on peut aussi faire référence à la conception universelle des apprentissages (CUA). Ce cadre conceptuel propose des options qui minimisent les obstacles à l'apprentissage et qui maximisent les chances de réussite de chacun (Burgstahler, 2009; Kortering, 2008). Cette approche de l'enseignement favorise l'accès, la participation et la réussite de tous (CAST, 2012). Pour inclure tous les apprenants, la CUA propose des stratégies pédagogiques qui permettent de multiples moyens de représentation, d'expression et d'engagement (King-Sears, 2009). Conformément aux résultats obtenus dans notre étude, les actions liées au soutien visuel et au soutien à la compréhension peuvent, par exemple, référer à des moyens de représentation de la CUA. Les rapprochements pouvant être faits entre nos résultats et les pratiques liées à la CUA sont intéressants. Cela met en lumière l'importance de promouvoir cette approche en émergence dans les milieux postsecondaires. De plus, on reproche parfois à la CUA de ne pas donner suffisamment d'exemples concrets pour opérationnaliser certains principes (Kennedy *et al.*, 2018). Or, nos résultats proposent des exemples simples, concrets et opérationnels qui peuvent aider véritablement les étudiants ayant un TDAH dans leur réussite scolaire.

Ensuite, en ce qui concerne les actions liées au soutien visuel, nos résultats mettent de l'avant presque exclusivement des actions relatives aux présentations PowerPoint. Plusieurs manières d'utiliser PowerPoint aident les étudiants à apprendre. Nos résultats sont cohérents avec les résultats de l'étude de Fichten *et al.* (2019), qui s'est intéressé aux façons d'utiliser PowerPoint pour mieux aider les étudiants à réussir. Les résultats de leur étude montrent que les bonnes pratiques pédagogiques liées à PowerPoint sont très similaires pour l'ensemble des étudiants. Tout comme dans notre étude, il s'avère important pour les étudiants de recevoir le PowerPoint à l'avance, dans plusieurs formats (ex. : PowerPoint et PDF) et dans un style attrayant. Toutefois, les étudiants de l'étude de Fichten *et al.* (2019) préfèrent les diapositives chargées, alors que les étudiants de

notre étude préfèrent des diapositives allégées qui présentent le contenu clairement ou avec des mots clés. Il est aussi intéressant de constater que lorsque les points de vue des ÉSH étaient comparés à ceux qui ne sont pas en situation de handicaps, ces bonnes pratiques étaient plus importantes pour les ÉSH. Cela peut s'expliquer par le fait que sans ces bonnes pratiques de présentation, l'ÉSH doit solliciter les services adaptés pour bénéficier de mesures d'accommodement. De plus, en ce qui concerne les stratégies d'enseignement, les étudiants de l'étude de Fichten *et al.* (2019), tout comme ceux de notre étude, préfèrent que les enseignants se déplacent dans la classe plutôt que de simplement se tenir à l'avant de la classe.

Il semble également important que les enseignants puissent outrepasser les craintes et les croyances liées au fait que les étudiants s'absentent des cours si des diapositives sont mises en ligne à l'avance. Par exemple, pour ce qui est des étudiants de notre étude, le fait d'avoir les notes de cours à l'avance leur permet de se structurer, de mieux suivre le cours, de rester attentifs et de prendre des notes efficacement. Cela concorde avec les résultats de l'étude de MacCullagh *et al.* (2017) qui soulignent que de nombreux étudiants, en particulier ceux qui ont des troubles d'apprentissage, préfèrent étudier les diapositives PowerPoint avant le cours en raison de la difficulté à suivre les diapositives pendant les cours. Il serait pertinent que de futures recherches s'intéressent aux croyances des enseignants du postsecondaire relativement à certaines pratiques, comme celles liées aux notes de cours, afin de les aborder.

Par la suite, nos résultats mettent en lumière l'importance d'utiliser des pratiques pédagogiques diversifiées. Les étudiants de notre étude font référence à l'importance de recourir à des stratégies variées pour optimiser leur attention et leur appropriation de la matière. Bien que l'enseignement magistral domine encore à l'enseignement supérieur (Darling-Hammond, 2006 ; Prigent *et al.*, 2009 ; Viau, 2014), nos résultats appuient les recherches en éducation soutenant qu'il est préférable d'utiliser une pluralité de stratégies pédagogiques (Moldoveanu et Grenier, 2020 ; Viau, 2006). De plus, l'utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées est motivante pour les étudiants et a

un effet positif sur leur réussite et leur persévérance scolaire (Pintrich et De Groot, 1990).

Enfin, nos résultats témoignent de l'importance du rapport entre l'enseignant et l'étudiant. Comme dans d'autres études (p. ex. : Halawah, 2011), les étudiants de notre étude mettent de l'avant les qualités personnelles des enseignants. La façon dont ils perçoivent les enseignants est très révélatrice de leur disponibilité aux apprentissages. En effet, pour les étudiants interrogés, un enseignant qui se montre dynamique, passionné et disponible génère des émotions positives chez eux et favorise leur engagement dans les apprentissages. Ce résultat n'est pas surprenant puisque comme Tinto (2012) l'affirme, c'est la relation que vit l'étudiant avec son enseignant durant ses cours qui influence le plus son intégration académique et sociale de même que sa motivation. Ainsi, le savoir-être de l'enseignant est déterminant dans la transmission des apprentissages. Qui plus est, les émotions positives qui résultent d'une relation enseignant-élève positive contribuent à l'apprentissage et à la persévérance scolaire (Espinosa, 2020).

La présente étude comporte quelques limites. D'abord, les participants de l'étude provenaient de cégeps et d'universités francophones, majoritairement publiques. Par conséquent, il faut faire preuve de prudence lors de la généralisation de ces résultats aux étudiants provenant du secteur anglophone, d'établissements privés, d'autres pays ou de différents groupes d'âge. De plus, il faut être vigilant quant à l'interprétation des perceptions individuelles des participants, car il est aussi possible que d'autres facteurs concernant la vie de l'étudiant aient influencé leurs perceptions. Les étudiants de l'étude ont tous un parcours scolaire différent et ils ont pu avoir vécu des expériences ayant influencé leur façon de voir l'enseignement. De plus, certains conseillers en services adaptés avaient peu d'années d'expérience ce qui a pu limiter ou influencer leurs perceptions. Enfin, notre étude a capturé un « moment dans le temps », or il est possible que d'autres pratiques enseignantes soient marquantes dans le parcours des étudiants. Idéalement, pour établir un portrait complet de l'expérience d'enseignement des étudiants ayant un TDAH, plusieurs entretiens au cours de plusieurs sessions devraient

être menés. Malgré ces limites, nous croyons que cette étude est importante, car elle est une des rares à s'intéresser aux pratiques enseignantes qui favorisent la réussite scolaire chez les étudiants ayant un TDAH, du point de vue du conseiller et de l'étudiant. De plus, notre recherche se réalise selon un devis d'analyse qualitatif ce qui permet d'explorer en profondeur la question.

CONCLUSION

Cette recherche s'est intéressée à mieux comprendre les actions enseignantes favorisant la réussite des étudiants ayant un TDAH. Plus spécifiquement, l'analyse du discours des conseillers en services adaptés et des étudiants ayant un TDAH a permis de faire ressortir une liste d'actions concrètes pouvant facilement être mises en œuvre par les enseignants du postsecondaire. Nos résultats soutiennent l'application des principes, des lignes directrices et des points de contrôle de la CUA. Cette approche s'avère intéressante puisque les moyens proposés peuvent répondre à un grand nombre d'étudiants et ceux-ci ciblent spécifiquement des fonctions exécutives déficitaires chez les étudiants ayant un TDAH.

Les recherches limitées spécifiques aux étudiants en situation de handicap peuvent indiquer que les enseignants reconnaissent déjà les avantages de la CUA pour tous les étudiants. Cependant, dans la revue de littérature de Roberts *et al.* (2015), l'impact de la CUA sur les étudiants en situation de handicap n'a pas été spécifiquement étudié pour déterminer si certaines pratiques fonctionnent mieux pour des individus ayant des conditions particulières. À notre avis, davantage de recherches doivent être encore menées auprès des étudiants ayant un TDAH pour mieux comprendre comment ils apprennent le mieux et s'il existe des différences dans les préférences d'apprentissages comparativement à l'étudiant qui n'est pas en situation de handicaps.

Pour terminer, nos résultats mettent certainement de l'avant le rôle de premier plan des enseignants dans la réussite des étudiants ayant un TDAH. Ils ont un rôle à jouer de par leur enseignement et les choix pédagogiques, mais également de par la nature de leurs relations avec les étudiants. Sachant que leurs façons d'être peuvent être perçues comme

plus importantes que les pratiques pédagogiques pour la réussite scolaire, une attention particulière devrait être portée à cette variable qui est peut-être trop souvent mise de côté en contexte postsecondaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666.
<https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2019-2020)*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universités.pdf>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S. et Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 297-309. <https://doi.org/10.1177/1087054709334446>
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocussed mind in children and adults*. Yale University Press.
- Burgstahler, S. (2008). *Universal Design in education: Progress, principles and applications*. <http://www.washington.edu/doi/Brochures/Programs/ud.html>
- Centre for Applied Special Technology (CAST). (2012). *UDL guideline. Theory and practice version*. <http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html#.XbjVay0lB0s>

- D'Alessio, K. A. et Banerjee, M. (2016). Academic advising as an intervention for college students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 29(2), 109-121.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D. et Banerjee, M. (2017). College students with ADHD and LD: Effects of support services on academic performance. *Learning Disabilities Research & Practice (Wiley-Blackwell)*, 32(4), 246-256. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12143>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of students with ADHD in higher education according to the ICF-Framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435-447. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117600>
- Espinosa, G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 155-177). Presses de l'Université du Québec.
- Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A., King, L., Harvison, M., Lussier, A. et Libman, E. (2019). More than meets the eye: A Canadian comparative study on PowerPoint use among post-secondary students with and without disabilities. *International Research in Higher Education*, 4(2), 25-36. <https://doi.org/10.5430/irhe.v4n2p25>

- Fleming, A. et McMahon, R. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 15(4), 303-329.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875–886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gilbert, P. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder in community college students: A seldom considered factor in academic success. Dans J. W. Murphy, J. T. Pardeck, J. W. Murphy et J. T. Pardeck (dir.), *Disability issues for social workers and human services professionals in the twenty-first century* (p. 57-75). Haworth Social Work Practice Press.
- Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective. *Education*, 132(2), 379-390.
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W. et Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551–597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Levy, A., Savino, F. et Fulwiler, J. (1999). Psychological and academic functioning in college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of American College Health*, 47(4), 181–185. <https://doi.org/10.1080/07448489909595644>
- Hurst, A. (1996). Reflecting on researching disability and higher education. Dans L. Barton (dir.), *Disability and society: emerging issues and insights* (p.119-140). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315841984>
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education:

- Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>
- Kane, S. T., Walker, J. H. et Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and “at riskness” for learning disabilities and ADHD: Development and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 533-542. <https://doi.org/10.1177/0022219410392045>
- Kennedy, J., Missiuna, C., Pollock, N., Wu, S., Yost, J et Campbell, W. (2018). A scoping review to explore how universal design for learning is described and implemented by rehabilitation health professionals in school settings. *Child Care Health Development*, 44, 670-688. <https://doi.org/10.1111/cch.12576>
- King-Sears, M. (2009). Universal design for learning: Technology and pedagogy. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 199-201. <https://doi.org/10.2307/27740372>
- Kortering, L. J., McLannon, T. W., Braziel, P. M. (2008). Universal design for learning: A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363. <https://doi.org/10.1177/0741932507314020>
- Lauffer, K. (1999). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalism & Mass Communication Educator*, 54(4), 29-46. <https://doi.org/10.1177/107769589905400404>
- Lefler, E. K., Sacchetti, G. M. et Del Carlo, D. I. (2016). ADHD in college: A qualitative analysis. *Attention Deficit Hyperactivity Disorders*, 8(2), 79-93.
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddling, R. S. et Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorders*, 12(2), 156-161. <https://doi.org/10.1177/1087054707310882>
- Lipka, O., Baruch, A. F. et Meer, Y. (2019) Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>

- MacCullagh, L., Bosanquet, A. et Badcock, N. A. (2017). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23. <https://doi.org/10.1002/dys.1544>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analyses: A methods sourcebook* (3^e éd.). Sage Publications.
- Moldoveanu, M. et Grenier, M. (2020). Profil professionnel d'enseignants qui utilisent des pratiques de différenciation. *Formation et profession*, 28(1), 20-36.
- Newman, L. A. et Madaus, J. W. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38, 173-181. <https://doi.org/10.1177/2165143413518235>
- Ofiesh, N., Moniz, E. et Bisagno, J. (2015). Voices of university students with ADHD about test-taking: Behaviors, needs, and strategies. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(1), 109-120.
- Overbey, G. A., Snell, W. E. et Callis, K. E. (2011). Subclinical ADHD, stress, and coping in romantic relationships of university students. *Journal of Attention Disorders*, 15, 67-78. <https://doi.org/10.1177/1087054709347257>
- Pintrich, P. R. et De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/2048/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.
- Prevatt, F., Proctor, B., Baker, L., Garrett, L. et Yelland, S. (2011). Time estimation abilities of college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(7), 531-538. <https://doi.org/10.1177/1087054710370673>
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). *NVivo* (version 11.4.3).
Duncaster.

- Roberts, K. D., Satlykgylyjova, M. et Park, H-J. (2015). Universal design of instruction in postsecondary education: A literature review of empirically based article. Dans S. S. Burgstahler (dir.), *Universal design in higher education: From principles to practice* (2^e éd., p. 65-80). Harvard Education Press.
- Stamp, L., Banerjee, M., & Brown, F. C. (2014). Self-advocacy and perceptions of college readiness among students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 27(2), 139-160.
- Tinklin, T., Riddell, S. et Wilson, A. (2004) Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261599>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
- Vaillancourt, M. (2017). L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 37-54.
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents*. http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/ESH_Rapport-UQ-ÉSH-émergents.pdf
- Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir* (p. 1-9). Document inédit présenté dans le cadre d'une conférence, Université de Liège, Belgique.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 235-254). Collection Performa.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, H. et Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experience of youth with disabilities*. SRI International.

Chapitre VII. Discussion générale

Cet ultime chapitre de la thèse présente d'abord une discussion générale des résultats de recherche en fonction des trois objectifs de recherche. Ce chapitre se poursuivra avec la présentation des limites et des retombées et pistes d'intervention pour terminer avec les perspectives futures pour la recherche.

Discussion générale

Premier objectif

Cette thèse de doctorat avait comme premier objectif de mieux comprendre comment le TDAH affecte les étudiants du postsecondaire dans leurs études. D'abord, les résultats présentés dans le chapitre IV montrent que ces derniers vivent des difficultés importantes liées à l'attention, à la régulation des émotions, à la motivation, à la gestion du temps, à l'inhibition, à la mémoire de travail et à l'organisation/planification. À la lumière des analyses, ces difficultés sont principalement associées à des déficits sur le plan des fonctions exécutives. Cela concorde avec des études empiriques relevant une forte association entre les symptômes du TDAH et un déficit des fonctions exécutives chez les étudiants et les adultes ayant cette condition (Barkley, 2010 ; Dvorsky et Langberg, 2019 ; Weyandt *et al.*, 2013 ; Weyandt *et al.*, 2017). Bien qu'attendus, ces résultats permettent de qualifier et d'approfondir ce qui est plus problématique sur le plan scolaire pour cette population.

La littérature scientifique reconnaît que le TDAH a des impacts sur le fonctionnement et la performance scolaire des étudiants (Dvorsky et Langberg, 2019 ; Weyandt *et al.*, 2013). Néanmoins, nos résultats permettent de les comprendre plus précisément en plus de les contextualiser. Par exemple, les difficultés à gérer les émotions générées par les études ont pour conséquence de diminuer la productivité, de perturber l'horaire établi, et font en sorte qu'ils ne performant pas toujours à la hauteur de leur potentiel. Le fait qu'ils ont du mal à débiter une tâche ou à prévoir le temps nécessaire pour l'accomplir est aussi problématique puisque cela a un impact sur la qualité des travaux remis. Cela peut également être laborieux pour ces étudiants de rester assis sur leur siège et de demeurer attentif pendant plusieurs heures, car ils ont de la difficulté à résister aux distractions et à inhiber leurs comportements.

De plus, comme dans d'autres études (Advokat *et al.*, 2011 ; DuPaul *et al.*, 2009 ; Norwalk *et al.*, 2009), plusieurs des difficultés rapportées par les participants de notre étude montrent des problèmes à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage ou d'étude nécessaires pour réussir à l'éducation postsecondaire. À titre d'exemples, ils ont du mal à maintenir leur attention et à retenir les informations lors de lectures obligatoires, à écouter les enseignants tout en prenant des notes, à se préparer aux examens, ainsi qu'à planifier et rédiger leurs travaux dans les temps requis. Ces difficultés découlent en partie des symptômes liés à l'inattention qui peuvent être exacerbés par une moins bonne mémoire de travail (Gropper et Tannock, 2009) et de faibles capacités organisationnelles. Cela montre aussi concrètement l'interaction entre les fonctions exécutives lors de la

manifestation des difficultés. Autrement dit, il est rare qu'une seule fonction exécutive soit en cause lors de l'apparition d'une difficulté. Du point de vue de Barkley (2012), qui rappelons-le, ne considère pas l'attention comme une fonction exécutive, les résultats rendent compte du rôle essentiel de l'attention dans le développement des fonctions exécutives puisque plusieurs des difficultés relevées par les étudiants résultent de problème attentionnel.

Ensuite, les questionnements et les doutes qu'entretiennent les étudiants de l'étude quant à leurs capacités à réussir à l'éducation postsecondaire en raison de leur TDAH sont cohérents avec la littérature sur le sujet (Blase *et al.*, 2009 ; Heiligenstein *et al.*, 1999 ; Kane *et al.*, 2011 ; Lewandowski *et al.*, 2008). Il est possible que les dysfonctionnements exécutifs liés au TDAH rendent plus difficile l'atteinte de certains objectifs scolaires et contribuent à un sentiment de découragement et à une faible estime de soi (Eddy *et al.*, 2015) chez les étudiants. Aussi, tout comme dans l'étude de DuPaul *et al.* (2009), certains étudiants de notre étude se sentent différents des autres étudiants de leur groupe, notamment parce qu'ils doivent travailler plus fort que ces derniers. Le fait de ressentir le besoin de prendre de la médication pour le TDAH pour fonctionner « normalement » peut également contribuer à ce sentiment de différence. Enfin, certains étudiants éprouvent de l'embarras par rapport à leur TDAH, notamment en raison du fait que les symptômes peuvent être mal perçus par les autres. Ces perceptions peuvent provenir de la stigmatisation autour du TDAH, ce qui peut parfois conduire à l'intériorisation des

croyanances collectives et amener les étudiants à douter de leurs capacités et à avoir une faible estime de soi (Corrigan et Watson, 2002).

Les résultats mettent de l'avant des contextes dans lesquels les difficultés liées au TDAH se manifestent. Par exemple, les difficultés liées à l'attention et l'inhibition semblent survenir davantage lors de l'enseignement magistral, ce qui a aussi été relevé dans l'étude de Jansen *et al.* (2017). Ainsi, considérant que ce type d'enseignement peut augmenter les risques que les étudiants ayant un TDAH éprouvent des difficultés importantes, il peut s'avérer indiquer de recourir à d'autres méthodes. À ce sujet, les résultats liés au troisième objectif de recherche montrent que les cours offrant une structure variée et dynamique sont perçues par ces étudiants comme favorisant leur attention et leur appropriation de la matière. Ces résultats soutiennent la pertinence de recourir à des pratiques enseignantes qui minimise les obstacles à l'apprentissage.

Ensuite, les étudiants rapportent que bien que la médication pour le TDAH n'élimine pas complètement les difficultés scolaires associées au trouble, elle les aide à pallier certaines difficultés. En effet, la médication pour le TDAH les aide à rester plus concentrés, à conserver un niveau d'énergie leur permettant de réaliser leurs tâches, à se mettre plus facilement à la tâche et à se rappeler ce qu'ils ont lu. Ces résultats concordent avec la littérature existante appuyant le fait que la médication pour le TDAH est associée à une réduction des symptômes du TDAH et à une amélioration des fonctions exécutives chez les étudiants ayant cette condition (Advokat *et al.*, 2011 ; DuPaul *et al.*, 2012). La

médication pour le TDAH est un traitement à considérer pour les étudiants du postsecondaire.

D'autre part, l'analyse des résultats a permis de dégager la façon dont certains étudiants appréhendent leur condition ou le fait d'avoir un TDAH. À ce sujet, ils peuvent percevoir que leur TDAH constitue un « très gros inconvénient » pour réussir dans leur étude, et même que « l'école n'est pas adaptée » pour ceux ayant cette condition. Selon Heiney (2011), ces perceptions pourraient s'expliquer par le fait que le style d'apprentissage des étudiants ayant un TDAH est incompatible avec le système d'enseignement traditionnel de l'éducation postsecondaire. Ces résultats soulignent l'importance de déployer plus d'efforts dans les établissements postsecondaires pour améliorer l'inclusion scolaire des étudiants ayant des besoins particuliers, dont ceux ayant un TDAH.

Deuxième objectif

Le deuxième objectif de la thèse consistait à documenter l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire et plus précisément, à examiner les perceptions d'efficacité de ces ressources. Tout d'abord, les résultats ont permis d'identifier les raisons expliquant l'inutilisation des services adaptés par certains étudiants ayant un TDAH. Comme dans l'étude de Lefler et ses collègues (2016), les étudiants de notre étude considèrent que ce serait un avantage ou un privilège par rapport aux autres étudiants de bénéficier de

mesures d'accommodements. Aussi, certains d'entre eux sont réticents à demander de l'aide, car ils ont le sentiment qu'ils doivent être « capable de se débrouiller seul ». Bien que certaines de leurs perceptions peuvent être issues de fausses croyances, cela peut aussi témoigner d'une certaine volonté de recourir à d'autres moyens de manière autonome. À ce sujet, il peut s'avérer pertinent de fournir des moyens favorisant l'auto-assistance pour ces étudiants. D'ailleurs, de plus en plus d'universités québécoises semblent avoir développé des outils d'auto-assistance en ligne pour favoriser la réussite scolaire des étudiants éprouvant des difficultés scolaires (p. ex. : l'Université du Québec à Trois-Rivières, n.d., ou l'Université McGill, 2021). Le déploiement de telles plateformes semble pertinent puisqu'elles permettent de développer les capacités d'adaptation des étudiants ayant un TDAH et de soutenir leurs activités d'apprentissage (Sethy, 2012). De plus, il s'agit d'une avenue intéressante pour les étudiants ne souhaitant pas divulguer leur trouble. Parmi les étudiants des cycles supérieurs, trois étudiants rapportent qu'il n'y a pas de mesures d'accommodements possibles pour soutenir leur cheminement académique actuel. De façon générale, les évaluations aux cycles supérieurs diffèrent sensiblement de celles au premier cycle ; il y a généralement moins d'examens et plus de travaux longs. Or, peu de services de soutien ou de mesures d'accommodements offerts s'appliquent à cette réalité. Cela montre qu'une attention particulière devrait être portée aux besoins de ces étudiants, car l'offre de services actuelle ne semble pas répondre à leurs besoins. Le développement de nouveaux services de soutien ou de nouvelles mesures d'accommodements seraient appropriés pour les étudiants de cycle supérieur, par exemple il pourrait s'agir de développer un service de soutien pour les travaux longs. Cela serait

pertinent puisque les étudiants ayant un TDAH peuvent rencontrer plus de difficultés lorsqu'ils ont moins de structure ou qu'ils doivent réaliser des travaux qui demandent la réalisation de plusieurs étapes sur une longue période de temps. Les enseignants-superviseurs ont aussi un rôle à jouer pour soutenir les étudiants de cycle supérieur, par exemple par l'encadrement qu'ils accordent. Il faut également souligner le déploiement d'intéressantes plateformes dans les dernières années ayant comme objectif de soutenir les étudiants de cycle supérieur (p. ex. : l'organisme à but non lucratif Thèsez-vous ? et la plateforme Polyèdre).

Les résultats révèlent aussi que certains des étudiants de l'étude ne ressentent pas le besoin d'utiliser des mesures d'accommodements. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer ce résultat. D'abord, cela pourrait s'expliquer par la prise de médication pouvant compenser les déficits liés au trouble. Ensuite, il est possible de supposer que ces étudiants avaient une bonne gestion de leur TDAH au moment de l'étude. Même si peu d'études ou d'écrits en font mention, les étudiants ayant un TDAH sont une population qui est particulièrement résiliente face aux difficultés rencontrées (Wilmshurst *et al.*, 2011). Par conséquent, il est probable que quelques étudiants de l'étude aient développé au fil du temps des stratégies favorisant leur adaptation. De plus, selon l'étude de Wallace *et al.* (1999), les étudiants qui ont reçu un diagnostic avant le début de leur étude postsecondaire rencontreraient moins de difficultés que ceux ayant reçu un diagnostic après leur entrée. Ainsi, est-il possible que les étudiants de notre étude éprouvant moins de difficultés scolaires aient développé depuis plus longtemps des stratégies leur permettant de mieux

s'adapter au contexte de l'éducation postsecondaire ? D'autre part, il est possible que ces étudiants possèdent des capacités intellectuelles élevées ayant pu contribuer au développement de stratégies pour compenser les défis associés au TDAH (Willard-Holt *et al.*, 2013), ou encore, qu'ils bénéficient d'un soutien plus grand de leur entourage (Neumiester *et al.*, 2013).

Ensuite, concernant l'utilisation des mesures d'accommodement offertes par les établissements d'enseignement, le temps supplémentaire et le local adapté sont les mesures d'accommodements les plus utilisées par les étudiants de l'étude, ce qui est cohérent avec les recherches antérieures (Jansen *et al.*, 2017 ; Kettler, 2012). Il ne s'agit pas d'un résultat surprenant puisque le temps supplémentaire est la mesure la plus souvent demandée et offerte (Lovett et Lewandoski, 2015). Relativement aux services de soutien, ils sont généralement peu utilisés par les étudiants interrogés. On constate que les ateliers de gestion du stress et de l'anxiété sont parmi les services de soutien les moins utilisés. Or, ce type d'atelier pourrait répondre aux besoins des étudiants ayant un TDAH puisqu'ils rapportent des problèmes avec la gestion de l'anxiété liée aux études. Il est possible que la faible utilisation des services soit liée au peu de connaissance des étudiants sur les types de services offerts par leur institution (Meaux *et al.*, 2009 ; Bradshaw et Salzer, 2003). Aussi, la formule actuelle — de type atelier de groupe — pourrait être peu attrayante pour les étudiants. Cela soutient de nouveau l'utilité d'offrir des moyens favorisant l'auto-assistance.

Dans l'ensemble, les perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodement sont variables. En ce qui concerne les services de soutien, la plupart des étudiants interrogés en ayant fait l'usage rapportent des expériences positives. Ces services de soutien leur ont notamment permis de développer des stratégies pour faire moins d'erreurs en français, pour effectuer leurs lectures efficacement, ainsi que pour gérer le temps ou le stress lié aux examens. Ils se sont aussi avérés utiles, d'une part car ils répondaient à un besoin chez l'étudiant et d'autre part, parce que les stratégies enseignées ciblaient directement les dysfonctionnements exécutifs. Lorsque les services de soutien étaient perçus comme inefficaces par les étudiants, c'était principalement parce qu'ils ne répondaient pas à leurs besoins. Par exemple, selon ce qu'ont rapporté certains étudiants, la participation à des ateliers était obligatoire pour pouvoir bénéficier du temps supplémentaire ou du local adapté pour les examens. Or, il est possible qu'il n'y ait aucun lien entre l'atelier obligatoire et le besoin d'avoir du temps supplémentaire pour les examens. Cette obligation pourrait freiner les étudiants dans leur demande d'aide.

Ensuite, parmi les mesures d'accommodements, l'enregistrement de cours apparaît comme une mesure inefficace pour plusieurs étudiants de l'étude. Ce résultat n'est pas étonnant, car cet outil (l'enregistreur) requiert que l'étudiant possède à l'avance de bonnes fonctions exécutives pour en faire l'utilisation. En effet, l'enregistreur est un outil qui demande des compétences en gestion de temps (car l'écoute de l'enregistrement exige un investissement de temps) et un niveau de motivation élevé pour persévérer dans son utilisation (car cela demande un effort continu et de l'énergie). Or, ce sont des

compétences déficitaires chez les étudiants ayant un TDAH (Barkley, 2012). Cela souligne encore l'importance d'offrir des ressources qui tiennent compte des difficultés fonctionnelles de cette population (Kettler, 2012 ; Reaser *et al.*, 2007). Quelques étudiants ont aussi rapporté la complexité de bénéficier d'un preneur de notes comme mesure d'accommodements. Le fait de devoir trouver soi-même le preneur de notes constitue notamment un obstacle sérieux à recourir à ce service. Cela expliquerait le peu d'étudiants ayant un TDAH utilisant cette mesure, car de façon générale les ÉSH sont peu habiletés à soutenir le processus de demande d'aide (Gretzel et Thoma, 2008). Ainsi, il apparaît crucial que les moyens offerts soient simples pour ultimement favoriser une meilleure adaptation scolaire.

Par ailleurs, les résultats de cette étude soulèvent des préoccupations concernant les modalités de mise en œuvre des locaux adaptés pour les examens. Il apparaît que l'efficacité de cette mesure est indissociable de l'environnement des locaux. Un environnement inadéquat peut même aggraver les difficultés des étudiants ayant un TDAH, par exemple en augmentant leur stress ou leur inattention. Les résultats peuvent éclairer les établissements sur des aspects spécifiques à examiner, comme l'emplacement (p. ex. : attribution invariable des locaux pour les examens) et l'aménagement de ces locaux (p. ex. : le nombre d'étudiants par classe, l'équipement disponible, les matériaux qui composent la classe, les règles d'assignation des places, etc.). Concernant l'utilisation de ce local, quelques étudiants l'utilisent pour diminuer leur anxiété liée aux examens, alors que d'autres rapportent l'utiliser principalement pour obtenir du temps

supplémentaire pour réaliser les examens. Cela met en lumière la nécessité, pour les acteurs clés des services adaptés, d'amorcer des réflexions, car même si ces deux mesures sont étroitement liées, elles ne répondent pas nécessairement aux mêmes besoins.

Pour ce qui est du temps supplémentaire pour les examens, son utilité semble varier selon le type d'examen. D'abord, il semble que le temps supplémentaire soit particulièrement utile lors des examens à moyen et à long développement. Ce résultat est compréhensible puisque les étudiants ayant un TDAH peuvent rencontrer des difficultés avec l'organisation et la synthèse de leurs idées (Weyandt *et al.*, 2013), ce qui peut justifier le besoin d'obtenir du temps supplémentaire. De plus, d'autres difficultés liées au diagnostic de TDAH (p. ex. : être dans la lune, problèmes à organiser et planifier) peuvent faire en sorte qu'il est plus difficile de terminer son examen dans le temps alloué (Elliott et Marquart, 2003). Ensuite, les étudiants rapportent d'autres éléments qui peuvent influencer l'utilisation du temps supplémentaire. Par exemple, ils mentionnent le manque d'étude, la difficulté à rester concentré pendant plusieurs minutes, et l'insécurité et le stress liés aux évaluations. À propos de ce dernier élément, cela pourrait peut-être expliquer en partie pourquoi quelques étudiants de l'étude utilisent la mesure, mais ne dépassent pas ou que très rarement le temps accordé aux autres élèves qui ne bénéficient pas de cette mesure. Il semblerait que ce ne soit pas inhabituel que les étudiants utilisent cette mesure sans avoir besoin d'utiliser le temps supplémentaire (Sokal et Vermette, 2017 ; Spenceley et Wheeler, 2016). Selon une étude canadienne, 35 % des étudiants interrogés n'utilisaient aucune minute de leur temps supplémentaire et l'utilisation

moyenne était de 17 %, ce qui est manifestement moins que les pourcentages habituellement accordés (Sokal et Vermette, 2017). Ainsi, il est possible que de nombreux ÉSH se voient accorder plus de temps que nécessaire. Considérant les coûts reliés au local adapté et au temps supplémentaire, un examen approfondi de ces mesures est nécessaire.

Troisième objectif

Enfin, le dernier objectif de l'étude visait à documenter les actions des enseignants soutenant la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH. Le discours des participants révèle que les enseignants du cégep et de l'université entreprennent diverses actions favorisant plus particulièrement l'attention, la gestion du temps, la motivation, l'organisation et la planification chez les étudiants ayant un TDAH. Ce résultat est important puisque les actions rapportées sont en lien avec plusieurs difficultés éprouvées par ces étudiants (Advokat *et al.*, 2011 ; DuPaul *et al.*, 2017 ; DuPaul *et al.*, 2009 ; Jansen *et al.*, 2017). Les résultats présentés en lien avec le premier objectif de la thèse en témoignent également. Ainsi, les actions rapportées par les participants mettent en lumière plusieurs actions pédagogiques qui soutiennent, entre autres, les fonctions exécutives déficitaires chez les étudiants ayant un TDAH. Il s'agit de cibles de pratiques concrètes, simples et opérationnelles pouvant être mises en œuvre facilement par les enseignants du postsecondaire. De plus, ces cibles de pratiques sont en cohérence avec les moyens proposés dans la conception universelle des apprentissages (CUA), qui favorisent l'accès, la participation et la réussite de tous (CAST, 2018). Par exemple, les actions liées au soutien visuel et au soutien à la compréhension peuvent correspondre à des moyens de

représentation de la CUA. De plus, plusieurs stratégies d'enseignement rapportées par les participants font référence à des moyens d'engagement de la CUA.

Comme dans l'étude de Heiney (2011), les participants de notre étude rapportent qu'un environnement de classe interactif est favorable pour la réussite des étudiants avec un TDAH. Les étudiants et les conseillers en services adaptés rapportent des actions comme : varier la structure du cours, solliciter la participation de tous, se déplacer dans la classe, questionner les étudiants et faire des jeux-questionnaires. Ces actions favorisent aussi l'attention en classe, qui rappelons-le, est l'une des difficultés les plus grandes à l'école en lien avec le TDAH (Lewandowski *et al.*, 2008).

Un autre aspect prédominant de l'analyse des résultats concerne les caractéristiques personnelles des enseignants. La flexibilité, la compréhension, le dynamisme, la passion, la disponibilité sont quelques-unes des qualités rapportées comme favorables à la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH. Il apparaît même que la perception que l'étudiant se fait de son enseignant influence son engagement dans les apprentissages. En effet, il semble que la façon d'être de l'enseignant peut exercer une plus grande influence que les pratiques qu'il utilise. Ce résultat soutient d'autres études (p. ex. : Espinosa, 2020 ; Tinto, 2012) ayant démontré que la relation positive entre l'enseignant et l'étudiant peut influencer l'intégration académique et sociale ainsi que la persévérance scolaire. Enfin, cette étude a enrichi le corpus de la littérature en explorant

davantage les actions spécifiques, liées aux pratiques et au savoir-être, que les étudiants jugeaient favorables et les raisons pour lesquelles ce soutien était déterminant pour eux.

Limites de l'étude

La présente étude comporte quelques limites devant être considérées lors de l'interprétation des résultats. Premièrement, les participants de l'étude, âgés de 18 à 36 ans, provenaient de cégeps et d'universités francophones, majoritairement publiques. Par conséquent, il faut faire preuve de prudence lors de la généralisation de ces résultats aux jeunes provenant du secteur anglophone, d'établissements privés, d'autres pays ou de différents groupes d'âge.

Deuxièmement, il faut être vigilant quant à l'interprétation des perceptions individuelles des participants, car il est aussi possible que d'autres facteurs concernant la vie du participant aient pu influencer ses perceptions. À cet effet, les étudiants de l'étude ont tous un parcours scolaire différent, tout comme les problèmes auxquels ils sont confrontés. Ainsi, certaines expériences ont pu être plus marquantes que d'autres et avoir pu influencer leur discours. De plus, pour les étudiants bénéficiant ou ayant bénéficié des services adaptés dans le passé, il est probable que leurs points de vues aient pu être influencés par ce vécu. En ce qui concerne les conseillers en services adaptés, le peu d'années d'expérience à ce poste a pu être un facteur restreignant leurs perceptions. Ensuite, il faut prendre en considération qu'une grande majorité des étudiants prenaient une médication pour le TDAH au moment de la collecte des données. Il est reconnu que

la médication influence positivement le domaine des études en diminuant les impacts fonctionnels (Weyandt *et al.*, 2017). Il est donc fort possible que les résultats soient influencés par cette variable. Toutefois, aucune information n'a été recueillie pour vérifier si les étudiants ayant une médication respectaient leur posologie. Bien qu'il soit difficile de vérifier l'exactitude des propos des étudiants à l'étude, il est possible que certains d'entre eux aient voulu se présenter sous un jour favorable lors de l'entrevue. Cela dit, la collecte d'informations auprès des parents et des conseillers en services adaptés a pu contribuer à une compréhension globale du vécu scolaire des étudiants ayant un TDAH ainsi qu'à la richesse de l'analyse.

Troisièmement, rappelons que cette recherche qualitative exploratoire comprenait un seul temps de collecte de données afin de mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Par conséquent, notre étude a capturé un « moment dans le temps ». Idéalement, pour établir un portrait complet de l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH, plusieurs entretiens au cours de plusieurs sessions devraient être menés. Cela permettrait aux chercheurs d'avoir un portrait plus complet des difficultés vécues par les étudiants ayant un TDAH et de mieux comprendre ce qui peut les aider à réussir tout au long de leur parcours à l'éducation postsecondaire. Enfin, malgré ces limites, nous croyons que cette étude est originale et pertinente, car elle est une des rares études à avoir analysé qualitativement l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH.

Retombées de l'étude et pistes d'intervention

Les résultats de cette étude apportent une contribution importante à l'avancement des connaissances en présentant les perspectives uniques des étudiants ayant un TDAH sur leur expérience scolaire au cégep ou à l'université. L'apport de la recherche aux connaissances est particulièrement pertinent pour le Canada et le Québec, où peu de recherches sur cette population ont été menées. La recherche a permis aux étudiants de faire entendre leur voix pour mieux nous informer et nous aider à comprendre ce qui les aide à réussite dans leurs études. Notre recherche a généré plusieurs pistes d'intervention susceptible d'avoir un impact substantiel sur la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire.

De façon générale, cette recherche a pu bonifier les connaissances déjà existantes sur les étudiants ayant un TDAH et apporter un éclairage supplémentaire pour comprendre plus en profondeur leur vécu. À ce sujet, les résultats permettent d'établir un portrait plus exhaustif du vécu scolaire des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, et d'envisager des pistes d'interventions qui répondent à leurs besoins. De toute évidence, les résultats de cette étude permettent de sensibiliser les acteurs de l'éducation postsecondaire à l'importance des interventions axées sur les fonctions exécutives pour améliorer la condition des étudiants ayant un TDAH. Le premier article de cette thèse présente les fonctions exécutives les plus affectées chez les étudiants et certains contextes favorisant leurs manifestations, et le deuxième et le troisième article de la thèse montrent à quel point des interventions qui tiennent compte de ces fonctions peuvent favoriser la

réussite scolaire de ces étudiants. À ce sujet, l'étude met en lumière des pistes d'intervention concrète pour aider les conseillers en service adapté ou les enseignants dans leur pratique auprès des étudiants ayant un TDAH.

Aussi, nos résultats peuvent être un levier pour amorcer des réflexions sur les pratiques actuelles. Par exemple, ils peuvent amener les acteurs clés des services aux ÉSH à se questionner sur les types de services offerts et les meilleurs moyens de mises en œuvre de ceux-ci. De plus, selon la logique de l'approche par accommodements, les besoins des étudiants sont répondus de façon individualisée et chaque besoin individuel est associé à une intervention. Or, cela surcharge le système éducatif et les intervenants à mesure que les besoins s'accroissent. L'efficacité de cette logique est notamment matière à réflexion. Les résultats permettent également de sensibiliser les enseignants aux actions qu'ils peuvent poser pour favoriser la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH et possiblement d'un plus grand nombre d'étudiants. Ces résultats sont donc susceptibles d'avoir des retombées sur la pratique de plusieurs individus et contribuer à favoriser l'inclusion et la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH.

Au-delà de ces réflexions, nos résultats pourront être utiles afin d'amorcer certains changements, notamment en ce qui concerne les mesures d'accommodements ou les services de soutien. En effet, les résultats offrent des pistes d'actions aux établissements postsecondaires pour améliorer l'efficacité des ressources offertes. Ils informent aussi des raisons expliquant que certaines mesures sont moins utilisées, de ce qui est perçu comme

inefficace et de ce qui devrait être amélioré. Ainsi, à la lumière de ces résultats, il est possible d'apporter des ajustements en cohérence avec les besoins manifestés par les utilisateurs cibles de ces services adaptés.

Enfin, les résultats de cette recherche permettent de conscientiser les enseignants du postsecondaire au rôle significatif qu'ils peuvent exercer sur l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH, que ce soit par leur savoir-être ou leur savoir-faire. En misant sur la relation qu'ils établissent avec les étudiants, ils contribueront certainement à favoriser leur engagement dans leurs apprentissages et soutenir ainsi leur réussite. Enfin, dans le but d'optimiser les retombées auprès des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, des articles et des communications destinées aux professionnels seront produits.

Perspectives de recherches futures

Cette recherche exploratoire ouvre la voie à plusieurs questions de recherche qui méritent d'être exploitées dans le futur. Premièrement, les résultats de cette recherche montrent que l'expérience scolaire est très hétérogène d'un étudiant à l'autre, même s'ils vivent avec la même condition. Il serait intéressant de mieux comprendre les différences pouvant exister au sein de ce groupe spécifique d'étudiant. Qu'est-ce qui fait que certains étudiants ayant un TDAH poursuivent leurs études sans avoir besoin de mesures d'accommodement, alors que d'autres en ont impérativement besoin pour éviter l'échec ? Des études longitudinales pourraient être utiles, en plus de fournir un meilleur aperçu de

ce qui peut influencer la réussite scolaire de l'étudiant ayant un TDAH tout au long de ses études postsecondaires. Par ailleurs, l'âge auquel les étudiants ont reçu leur diagnostic, coïncidant avec l'entrée à l'éducation postsecondaire (cégep), renforce l'importance de mieux comprendre l'hétérogénéité dans l'expérience entre les étudiants ayant un TDAH. Est-ce que le diagnostic de TDAH arrive plus tard chez certains individus en raison du fait qu'ils présentent une forme moins sévère du trouble ? Existe-t-il des problèmes quant à l'identification du trouble au primaire et au secondaire ? Ou est-ce que ces étudiants présentent des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne qui leur permettent de compenser les difficultés liées au TDAH ? La douance et le TDAH chez les étudiants du postsecondaire est certainement une avenue de recherche à exploiter. Il s'agit d'une population plus à risque de passer entre les mailles du système éducatif (Reaser *et al.*, 2007), alors qu'ils peuvent avoir des besoins éducatifs uniques (Hua *et al.*, 2014). Plus d'attention scientifique auprès de cette population est justifiée.

Deuxièmement, par rapport aux apprentissages, il s'avère nécessaire que les recherches futures se penchent sur la façon dont les étudiants du postsecondaire ayant un TDAH apprennent le mieux. Qui plus est, il serait pertinent d'examiner s'il existe des différences dans les préférences d'apprentissages comparativement à l'étudiant « typique ». Les résultats de l'étude de Fichten et ses collègues (2019) laissent croire que plusieurs préférences d'apprentissages seraient semblables entre les ÉSH et ceux sans handicap. Cependant, les ÉSH accorderaient plus d'importance à la mise en œuvre de bonnes pratiques pédagogiques, car autrement ils peuvent être contraints de solliciter de

l'aide des services adaptés. Aussi, à la lumière des résultats de notre recherche, il serait pertinent de s'intéresser aux croyances des enseignants du postsecondaire relativement à certaines pratiques pédagogiques recommandées. D'autant plus qu'on sait qu'à l'éducation primaire et secondaire, les attitudes des enseignants peuvent avoir une influence sur leurs pratiques auprès des élèves ayant des difficultés comportementales (Massé *et al.*, 2020). Par ailleurs, les croyances des enseignants à l'égard des mesures d'accommodement pour les étudiants ayant un TDAH doivent être plus amplement étudiées, car ils sont encore plusieurs à hésiter à fournir des accommodements qui, selon eux, pourraient être un avantage injuste par rapport aux autres étudiants (Cook *et al.*, 2009 ; Vance et Weyandt, 2008).

Troisièmement, il est indéniable que davantage de recherches doivent être réalisées par rapport à l'efficacité des mesures d'accommodement, notamment en raison des ressources considérables que leur mise en œuvre requiert et parce qu'il n'y a pas encore suffisamment de preuve empirique pour soutenir leur utilisation. Notre étude montre que les perceptions d'efficacité peuvent considérablement varier, et même, que plusieurs mesures sont considérées comme inefficaces dans leur forme actuelle. D'autres recherches qualitatives devraient être menées pour enrichir la compréhension qu'on se fait de l'expérience scolaire des étudiants à l'égard des services de soutien et des mesures d'accommodement. Il pourrait être intéressant de se pencher sur les conditions favorisant leurs efficacités, afin de pouvoir offrir des services de soutien et des mesures d'accommodements qui répondent davantage aux besoins des étudiants ayant un TDAH. De même, des recherches devraient s'intéresser à la procédure d'accès derrière les

mesures d'accommodement, car nos résultats montrent la pertinence de s'interroger sur les interventions privilégiées pour certains étudiants, notamment lorsqu'il est question du temps supplémentaire. À cet égard, il est essentiel que l'emphase soit mise sur les besoins des étudiants (Wolf *et al.*, 2009) plutôt que sur une liste de mesures ou sur les résultats du rapport diagnostique (Weis *et al.*, 2019). Pour terminer, les résultats de cette thèse ont permis de concevoir des outils de recherche quantitatifs (des questionnaires). Ceux-ci seront utiles pour explorer à plus grande échelle les difficultés scolaires, l'efficacité des mesures et les pratiques enseignantes favorisant la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH.

Chapitre VIII. Conclusion

Le nombre croissant d'étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire a créé un besoin pour les cégeps et les universités de mieux comprendre cette population (Perry et Franklin, 2006). Il apparaissait essentiel de bien saisir l'expérience scolaire de ces étudiants, et ce qui peut les aider à réussir dans leur étude. D'autant plus, la recherche auprès de cette population prend rarement en compte le point de vue des étudiants ayant un TDAH. Pourtant, il s'agit d'une source d'une grande richesse pour comprendre les besoins d'une population et pour améliorer les pratiques à leur endroit. La voix des étudiants doit continuer d'être entendue, que ce soit par la voie d'autres recherches ou par des initiatives des établissements postsecondaires ayant comme but de recueillir les perceptions des étudiants. La gratitude témoignée par les étudiants et leur parent pour leur avoir offert un espace pour s'exprimer sur ce qu'ils vivent renforce l'importance de prendre le temps de les écouter.

Dans l'ensemble, cette étude a permis de mieux comprendre certains aspects de l'expérience scolaire vécue par les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. Plus précisément, cette étude contribue au corpus actuel de la littérature de plusieurs manières : 1) elle a produit un portrait approfondi du vécu scolaire des étudiants ayant un TDAH, 2) elle a identifié les difficultés scolaires affectant le plus les étudiants, 3) elle a fourni une appréciation des services de soutien et des mesures d'accommodement, 4) elle a cerné des services de soutien et des mesures d'accommodement auxquels des

ajustements doivent être apportés pour améliorer leur efficacité, et 5) elle a mis en lumière des pratiques d'enseignement concrètes pour favoriser la réussite scolaire des étudiants du cégep et de l'université ayant un TDAH.

Pour favoriser la réussite scolaire et soutenir une expérience positive des étudiants ayant un TDAH au postsecondaire, ces derniers doivent pouvoir jouer un rôle actif. Les acteurs du milieu postsecondaire doivent les accompagner dans le développement de nouvelles stratégies d'adaptation et leur offrir des opportunités et un environnement sur lequel ils peuvent s'appuyer et qui tient compte de leurs besoins. Cette recherche constitue en quelque sorte une introduction sur la manière dont les établissements postsecondaires peuvent offrir un environnement qui appuie les étudiants ayant un TDAH ; cela n'est que le début d'une démarche pour créer un environnement scolaire positif pour ces étudiants. Toutefois, il ne faut pas oublier que la réussite scolaire des étudiants ayant un TDAH est aussi tributaire d'un effort collectif à tous les paliers du système d'éducation. Cela témoigne de l'importance que se poursuivent les efforts pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire des élèves ayant un TDAH à l'éducation primaire et secondaire, et que des interventions soient mises sur pied afin de mieux préparer les étudiants à l'éducation postsecondaire.

En terminant, nous espérons que cette étude résonne auprès des psychoéducateurs et des professionnels agissant comme conseiller auprès des ÉSH dans les établissements postsecondaires. D'abord, comme ce sont généralement eux qui fournissent les services

de soutien et les mesures d'accommodement, ils ont un rôle très significatif à jouer dans l'adaptation scolaire des étudiants ayant un TDAH. À la lumière des résultats de cette étude, ils seront en mesure de pouvoir mieux accompagner les étudiants dans l'apprentissage de nouvelles stratégies pour pallier aux difficultés liées à leur condition, et ils auront une meilleure connaissance des ajustements devant être apportée à l'environnement (p. ex. : les mesures d'accommodement) pour favoriser l'adaptation et la réussite des étudiants ayant un TDAH. Ils pourront également fournir des pistes d'intervention prometteuse susceptible d'aider les enseignants du postsecondaire à soutenir les étudiants ayant un TDAH dans leur apprentissage. Relativement aux enseignants, nous espérons aussi que nos résultats soient révélateurs pour eux puisque comme nos résultats l'ont montré, ils ont un rôle de premier plan dans la réussite des étudiants ayant un TDAH. De plus, la prise en compte par les enseignants des propos des étudiants pourrait participer à l'amélioration de leurs stratégies pédagogiques.

Références

- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666. <https://doi.org/10.1177%2F1087054710371168>
- Alderson, R. M., Kasper, L. J., Hudec, K. L. et Patros, C. H. (2013). Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and working memory in adults: A meta-analytic review. *Neuropsychology*, 27(3), 287. <https://doi.org/10.1037/a0032371>
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux – DSM 5* (5^e éd.). American Psychiatric Association.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises (2019-2020)*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universités.pdf>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unified theory of AD/HD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barkley, R. A. (2010). Differential diagnosis of adults with ADHD: The role of executive function and self-regulation. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 71(7), e17.
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley Functional Impairment Scale (BFIS for Adults)*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2015). Etiologies of ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd.) (p. 356-390). Guilford Press.
- Barkley, R. A. et Murphy, K. R. (2011). The nature of executive function (EF) deficits in daily life activities in adults with ADHD and their relationship to performance on ADHD tests. *Journal of Psychopathology*, 33(2), 137-158. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9217-x>
- Barkley, R. A., Cunningham, C. E., Gordon, M., Faraone, S. V., Lewandowski, L. et Murphy, K. R. (2006). ADHD symptoms vs. impairment: Revisited. *The ADHD Report: Special Issue—Focus on Assessment*, 14(2), 1-9.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.

- Baverstock, A. C. et Finlay, F. (2003). Who manages the care of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in higher education? *Child: Care, Health and Development*, 29(3), 163–166. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2003.00327.x>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-087_BERGERON.pdf
- Bernacchio, C. et Mullen, M. (2007). Universal design for learning. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(2), 167-169. <https://doi.org/10.2975/31.2.2007.167.169>
- Biederman, J., Monuteaux, M., Doyle, A., Seidman, L., Wilens, T., Ferrero, F., Morgan, C. L. et Faraone, S. (2004). Impact of executive function deficits and ADHD on academic outcomes in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 757-766. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.72.5.757>
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S. et Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 297–309. <https://doi.org/10.1177/1087054709334446>
- Bradshaw, M. J. et Salzer, J. S. (2003). The nursing student with attention deficit hyperactivity disorder. *Nurse Educator*, 28(4), 161–165. <https://doi.org/10.1097/00006223-200307000-00005>
- Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder : The unfocused mind in children and adults*. Yale University Press.
- Brown, T. E. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults : Executive function impairments*. Routledge.
- Burgstahler, S. E. (2015). *Universal design in higher education. From principles to practice* (2e éd.). Harvard Education Press.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. National center on universal design for learning. <http://udlguidelines.cast.org>
- Childress, A. C. et Berry, S. A. (2012). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder in adolescents. *Drugs*, 72, 309-325. <https://doi.org/10.2165/11599580-000000000-00000>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>

- Conners, K., Erhardt, D. et Sparrow, E. P. (1999). *CAARS – Conners' adult ADHD rating scales*. Multi-Health Systems Inc.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2013). *Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... Avis au ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2019). *Les réussites, les enjeux et les défis en matière de formation universitaire au Québec*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/12/50-0521-avis-reussites-enjeux-defis-universitaire-1.pdf>
- Cook, L., Rumrill, P. D. et Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.
- Corey, S. J., Tappe, P., Siker, J. et Lepage, P. (2012). Improved lesson planning with Universal Design for Learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Corrigan, P. et Watson, A. (2002). Understanding the impact of stigma on people with mental illness. *World Psychiatry*, 1, 16–20.
- Crawford, L. (2013). *Accommodations vs. modifications : What's the difference ?* <http://www.ncld.org/at-school/generaltopics/accommodations/accommodations-vs-modification>
- Creswell, J. W. et Creswell, D. J. (2018). *Research design : Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e éd.). SAGE.
- Creswell, J. W. et Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design : Choosing among five approaches* (4^e éd.). SAGE.
- D'Alessio, K. A. et Banerjee, M. (2016). Academic advising as an intervention for college students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 29(2), 109-121.
- Davis, J. M., Takahashi, T., Shinoda, H. et Gregg, N. (2012). Cross-cultural comparison of ADHD symptoms among Japanese and US university students. *International Journal of Psychology*, 47(3), 203-210. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.614617>
- Denhart, H. (2008). Deconstructing barriers: Perceptions of students labeled with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 483–497. <https://doi.org/10.1177/0022219408321151>
- DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D. et Banerjee, M. (2017). College students with ADHD and LD: Effects of support services on academic performance. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(4), 246-256. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12143>

- DuPaul, G. J., Franklin, M. K., Pollack, B. L., Fletcher, K. S., Jaffe, A. R., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D. et Weyandt, L. L. (2018). Predictors and trajectories of educational functioning in college students with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 161–178.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., Rossi, J. S., Vilardo, B. A., O'Dell, S. M., Carson, K. M., Verdi, G. et Swentosky, A. (2012). Double-Blind, Placebo-Controlled, Crossover Study of the Efficacy and Safety of Lisdexamfetamine Dimesylate in College Students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 202-220. <https://doi.org/10.1177/1087054711427299>
- Dvorsky, M. R. et Langberg, J. M. (2019). Predicting impairment in college students with ADHD: The role of executive functions. *Journal of Attention Disorders*, 23(13), 1624-1636. <https://doi.org/10.1177/1087054714548037>
- Earle, S. et Sharp, K. (2000). Disability and assessment in the UK: Should we compensate disabled students? *Teaching in Higher Education*, 5, 541-545. <https://doi.org/10.1080/713699180>
- Eddy, L. D., Dvorsky, M. R., Molitor, S. J., Bourchtein, E., Smith, Z., Oddo, L. E., Eadeh, H. M. et Langberg, J. M. (2015). Longitudinal evaluation of the cognitive-behavioral model of ADHD in a sample of college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(4), 323-333. <https://doi.org/10.1177/1087054715616184>
- Elliott, S. N. et Marquart, A. M. (2003). *Extended time as an accommodation on a standardized mathematics test: An investigation of its effects on scores and perceived consequences for students with varying mathematical skills*. Wisconsin Center for Education Research, University of Wisconsin–Madison. https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2003_1.pdf
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of students with adhd in higher education according to the ICF-Framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435-447. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117600>
- Espinosa, G. (2020). La relation enseignant-élève et l'affectivité : place et importance chez le jeune adulte en contexte de formation. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 155-177). Presses de l'Université du Québec.
- Farrell, E. F. (2003). Paying attention to students who can't. *The Chronicle of Higher Education*, 26, 50-51.

- Fédération des cégeps (2019, 23 août). *Légère baisse du nombre d'étudiants au cégep* [communiqué de presse]. <https://fedecegeps.ca/communiqués/2019/08/legere-baisse-du-nombre-detudiants-au-cegep-2/>
- Fichten, C. S., Jorgensen, M., Havel, A., King, L., Harvison, M., Lussier, A. et Libman, E. (2019). More than meets the eye: A Canadian comparative study on PowerPoint use among post-secondary students with and without disabilities. *International Research in Higher Education*, 4(2), 25-36. <https://doi.org/10.5430/irhe.v4n2p25>
- Fichten, C. S., Heiman, T., Havel, A., Jorgensen, M., Budd, J., et King, L. (2016). Sustainability of disability-related services in Canada and Israel: Will the real Universal Design please stand up? *Exceptionality Education International*, 26(1), 19-35. <https://doi.org/10.5206/eei.v26i1.7733>
- Fleming, A. et McMahon, R. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 15(4), 303-329. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal*, 18(3), 343-354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Chenelière éducation.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J. et Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49-65. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010401>
- Gathje, R. A., Lewandowski, L. J. et Gordon, M. (2008). The role of impairment in the diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(5), 529-537. <https://doi.org/10.1177/1087054707314028>
- Getzel, E. E. et Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84.
- Getzel, E. E., McManus, S. et Briel, L. W. (2004). An effective model for college students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorders. *Research to Practice Brief*, 3(1), 1-6.
- Gibson, S. (2015). When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8), 875-886. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>
- Gilbert, P. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in community college students: A seldom considered factor in academic success. Dans J. W. Murphy, J. T. Pardeck, J. W. Murphy et J. T. Pardeck (dir.), *Disability issues for social*

- workers and human services professionals in the twenty-first century.* (p. 57-75). Haworth Social Work Practice Press.
- Gormley, M. J., DuPaul, G. J., Anastopoulos, A. D. et Weyandt, L. L. (2019). First year GPA and academic service use among college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1766–1779. <https://doi.org/10.1177/1087054715623046>
- Gray, W. N., Kavookjian, J., Shapiro, S., Wagoner, S. T., Schaefer, M. R., Rawlinson, A. R. et Hinnant, J. B. (2018). Transition to college and adherence to prescribed attention deficit hyperactivity disorder medication. *Journal of Behavioral Pediatrics*, 39, 1-9. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000567>
- Gropper, R. J. et Tannock, R. (2009). A pilot study of working memory and academic achievement in college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 12(6), 574–581. <https://doi.org/10.1177/1087054708320390>
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.). *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). SAGE.
- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W. et Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 83(4), 551–597. <https://doi.org/10.3102/0034654313497517>
- Hechtman, L., Swanson, J. M., Sibley, M. H., Stehli, A., Owens, E. B., Mitchell, J. T., Arnold, L. E., Molina, B. S. G., Hinshaw, S. P., Jensen, P. S., Abikoff, H. B., Algorta, G. P., Howard, A. S., Hoza, B., Etcovitch, J., Houssais, S., Lakes, K. D. et Nichols, J. Q. (2016). Functional adult outcomes 16 years after childhood diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder: MTA results. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 55(11), 945–952. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.07.774>
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Levy, A., Savino, F. et Fulwiler, J. (1999). Psychological and academic functioning in college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of American College Health*, 47(4), 181–185. <https://doi.org/10.1080/07448489909595644>
- Heiney, E. P. (2011). *Factors within the post-secondary education environment that positively impact the academic success of college students with ADHD*. [Thèse de doctorat, Spalding university, États-Unis]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hua, O., Shore, B. M. et Makarova, E. (2014). Inquiry-based instruction within a community of practice for Gifted-ADHD college students. *Gifted Education International*, 30(1), 74-86. <http://doi.org/10.1177/0261429412447709>

- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>
- Jansen, D., Petry, K., Evans, S. W., Noens, I. et Baeyens, D. (2018). The implementation of extended examination duration for students with ADHD in higher education. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1746-1758. <https://doi.org/10.1177/1087054718787879>
- Kane, S. T., Walker, J. H. et Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and “at riskness” for learning disabilities and ADHD: development and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 533-542. <https://doi.org/10.1177/0022219410392045>
- Kettler, R. J. (2012). Testing accommodations : Theory and research to inform practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(1), 53–66. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.654952>
- Kinsbourne, M., De. Quiros, G. B. et Rufo, D. T. (2001). Adult ADHD : Controlled medication assessment. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931, 287-296.
- Kooij, J. J. S., Bijlenga, D., Salerno, L., Jaeschke, R., Bitter, I., Balazs, J., . . . Asherson, P. (2019). Updated European Consensus Statement on diagnosis and treatment of adult ADHD. *European Psychiatry*, 56, 14-34. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2018.11.001>
- Kortering, L. J., McClannon, T. W. et Braziel, P. M. (2008). Universal Design for Learning. A look at what algebra and biology students with and without high incidence conditions are saying. *Remedial and Special Education*, 29(6), 352-363. <https://doi.org/10.1177/0741932507314020>
- Lagacé-Leblanc, J. (2017). *Impacts fonctionnels liés au trouble de déficit de l'attention/hyperactivité chez les étudiants collégiens et universitaires et liens avec la prise de médicaments et de substances psychoactives*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8044>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Plourde, C. (2020). Facteurs associés aux atteintes fonctionnelles du TDAH chez les étudiants : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 41(1), 83-105. <https://doi.org/10.7202/1070664ar>
- Landry, F. et Goupil, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26 (2), 1-11. <https://doi.org/10.4000/ripes.416>

- Langberg, J. M., Vaughn, A. J., Williamson, P., Epstein, J. N., Girio-Herrera, E. et Becker, S. P. (2011). Refinement of an organizational skills intervention for adolescents with ADHD for implementation by school mental health providers. *School Mental Health*, 3, 143-155. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9055-8>
- Lauffer, K. (1999). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalism & Mass Communication Educator*, 54(4), 29-46. <https://doi.org/10.1177/107769589905400404>
- Lefler, E. K., Sacchetti, G. M. et Del Carlo, D. I. (2016). ADHD in college: A qualitative analysis. *Attention Deficit Hyperactivity Disorders*, 8(2), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12402-016-0190-9>
- Lewandowski, L. J., Lovett, B. J., Coddington, R. S. et Gordon, M. (2008). Symptoms of ADHD and academic concerns in college students with and without ADHD diagnoses. *Journal of Attention Disorder*, 12(2), 156-161. <https://doi.org/10.1177/1087054707310882>
- Lewandowski, L., Wood, W. et Lambert, T. (2015). Private room as a test accommodation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 279-285. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.911243>
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (2e éd., p. 163-188.). SAGE.
- Lipka, O., Baruch, A. F. et Meer, Y. (2019) Academic support model for post-secondary school students with learning disabilities: student and instructor perceptions. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 142-157. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427151>
- Lovett, B. J. (2010). Extended time testing accommodations for students with disabilities: Answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, 80(4), 611-638. <https://doi.org/10.3102/0034654310364063>
- Lovett, B. J. et Leja, A. M. (2013). Students' perceptions of testing accommodations : What we know, what we need to know, and why it matters. *Journal of Applied School Psychology*, 29(1), 72-89. <https://doi.org/10.1080/15377903.2013.751477>
- Lovett, B. J. et Lewandowski, L. J. (2015). *Testing accommodations for students with disabilities: Research-based practice*. American Psychological Association.
- Lovett, B. J., Lewandowski, L. J. et Carter, L. (2019). Separate room testing accommodations for students with and without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37(7), 852-862. <https://doi.org/10.1177/0734282918801420>

- Luman, M., Oosterlaan, J. et Sergeant, J. A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on ADHD: A review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, 25, 183-213. <http://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.11.001>
- Macé, A. L. et Rivard, M. P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès de nouvelle population de handicap dans les établissements postsecondaires*. Projet Interordres, Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. https://crispesh.com/pdf/outils_generaux/resultats_volet_2_sondage.pdf
- Mace, R. L., Story, M. F. et Mueller, J. L. (1998). *A Brief History of Universal Design*. In *The universal design file: Designing for people of all ages and abilities*. The Center for Universal Design. <http://www.design.ncsu.edu/cud/publications/udfiletoc.html>
- Maneeton, N., Maneeton, B., Suttajit, S., Reungyos, J., Srisurapanont, M. et Martin, S. D. (2014). Exploratory meta-analysis on lisdexamfetamine versus placebo in adult ADHD. *Drug Design, Development and Therapy*, 8, 1685–1693. <https://doi.org/10.2147/DDDT.S68393>
- Massé, L. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Aider les jeunes et les adultes ayant un TDAH à mieux réussir en formation professionnelle. Dans E. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et adultes en formation professionnelle : intervenir en milieu scolaire* (p.37-56). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcut, E. G., DeFries, J. C. et Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(5), 547-557. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02346.x>
- McGuire-Schwartz, M. E. et Arndt, J. S. (2007). Transforming universal design for learning in early childhood teacher education from college classroom to early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(2), 127-139. <https://doi.org/10.1080/10901020701366707>
- Meaux, J. B., Green, A. et Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(3), 248-256. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01349.x>
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30. <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education* (2e éd.). Jossey-Bass Publishers.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Canada]. <http://www.archipel.uqam.ca/6822/1/02770.pdf>
- Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldana, J. (2014). *Qualitative data analyses : A methods sourcebook* (3e éd.). SAGE.
- Miller, L. A., Lewandowski, L. J. et Antshel, K. M. (2015). Effects of extended time for college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 19(8), 678–686. <https://doi.org/10.1177/1087054713483308>
- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES). (2021a). *Effectif à l'enseignement universitaire selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec*. Direction des statistiques et de l'information de gestion. https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REP3ER3CERPK19551171394354%5dvk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3419#tri_typ_freq=1&tri_cycle=1&tri_typ_diplm=1&tri_lang=1&tri_sexe=1&tri_domn_etud=1&tri_discp=0
- Ministère de l'Enseignement supérieur (MES). (2021b). *Effectif à l'enseignement collégial selon diverses variables, au trimestre d'automne, Québec*. Direction des statistiques et de l'information de gestion. [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REP3ER3CERPK19551171394354\]vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_formt=0](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REP3ER3CERPK19551171394354]vk&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3417#tri_organ=0&tri_lang=1&tri_niv_scol=1&tri_typ_freq=1&tri_typ_formt=1&tri_typ_diplm=1&tri_serv_ensgn=1&tri_fam_prog=1&tri_sectr_formt=0)
- Missouri Department of Elementary and Secondary Education. (2013). *Accommodations, modifications, and interventions... What's the difference?* <http://dese.mo.gov/divspaced/documents/AccModInt.pdf>
- Mucchielli, A. (2005). Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains. *Recherches Qualitatives, Hors série* (1), 7-40.
- 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>
- Newman, L. A. et Madaus, J. W. (2015). Reported accommodations and supports provided to secondary and postsecondary students with disabilities: National

- perspective. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38, 173–181. <https://doi.org/10.1177/2165143413518235>
- Norwalk, K., Norvilitis, J. M. et MacLean, M. G. (2009). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 251-258. <https://doi.org/10.1177/1087054708320441>
- Nugent, K. et Smart, W. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder in postsecondary students. *Neuropsychiatric Disease & Treatment*, 10, 1781-1791. <https://doi.org/10.2147/NDT.S64136>
- Ofiesh, N., Moniz, E. et Bisagno, J. (2015). Voices of university students with ADHD about test-taking: Behaviors, needs, and strategies. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 28(1), 109-120.
- Overbey, G. A., Snell, W. E., Jr. et Callis, K. E. (2011). Subclinical ADHD, stress, and coping in romantic relationships of university students. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 67-78. <http://doi.org/10.1177/1087054709347257>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Perry, S. N. et Franklin, K. K. (2006). I'm Not the Gingerbread Man! Exploring the Experiences of College Students Diagnosed with ADHD. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 94-109.
- Petersen, R., Lavelle, E. et Guarino, A. J. (2006). The relationship between college students' executive functioning and study strategies. *Journal of College Reading and Learning*, 36, 59–67. <https://doi.org/10.1080/10790195.2006.10850188>
- Phillion, R. (2010). L'accompagnement des étudiants ayant un trouble d'apprentissage en milieu universitaire : émergence d'un point de rupture entre les besoins individuels et collectifs. Dans Cifali, M., Bourassa, M., Théberge, M. (dir.), *Accompagner : une éthique clinique*. l'Harmattan.
- Phillion, R., Bourassa, M., Lanaris, C. et Pautel, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. <http://uqo.ca/docs/9752>
- Prevatt, F., Proctor, B., Baker, L., Garrett, L. et Yelland, S. (2011). Time estimation abilities of college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(7), 531–538. <https://doi.org/10.1177/1087054710370673>
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2017). *NVivo (version 11.4.3)*. Duncaster.
- Rabiner, D. L., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., McCabe, S. E. et Swartzwelder, H. S. (2009). The misuse and diversion of prescribed ADHD medications by college students. *Journal of Attention Disorder*, 13(2), 144-153. <https://doi.org/10.1177/1087054708320414>

- Rabiner, D. L., Anastopoulos, A. D., Costello, J., Hoyle, R. H. et Swartzwelder, H. S. (2008). Adjustment to college in students with adhd. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 689-699. <https://doi.org/10.1177/1087054707305106>
- Ramsay, J. R. et Rostain, A. L. (dir.). (2015). *Cognitive-behavioral therapy for adult ADHD: An integrative psychosocial and medical approach* (2e éd.). Routledge.
- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y. et Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44, 627-638. <https://doi.org/10.1002/pits.20252>
- Roberts, W., Milich, R. et Barkley, R. A. (2015). Primary symptoms, diagnostic criteria, subtyping, and prevalence of ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder : A handbook for diagnosis and treatment* (4e éd.) (p. 51-80). Guilford Press.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e éd., p. 199-226). Presses de l'Université du Québec.
- Rudduck, J. et Flutter, J. (2003) *How to Improve your School: Giving pupils a Voice*. Continuum Press.
- Sandhu, A., Toll, J. et Poulton, A. (2021). A community survey of adults with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and their experience of medication effectiveness. *Australasian psychiatry*, 29(1), 75-79. <https://doi.org/10.1177/1039856220947941>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd.) (p. 191-217). ERPI.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches Qualitatives, Hors Série* (5), 99-111.
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J. et Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16, 799-806. <https://doi.org/10.1017/S0954579404040015>
- Sergent, J. A., Geurts, H., Huijbregts, S., Scheres, A. et Oosterlaan, J. (2003). The top and the bottom of ADHD : A neuropsychological perspective. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 27(7), 583-592. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2003.08.004>
- Sethy, S. (2012). Cognitive Skills: A modest way of learning through technology. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(3), 260-274.
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcut, E. G., Olson, R. K. et DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention

- deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 585-602. <http://doi.org/10.1007/s10802-006-9037-8>
- Sherman, R. R. et Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A focus. Dans R. R. Sherman et R. B. Webb (dir.), *Qualitative research in education : Focus and methods* (p. 2-20). Falmer Press.
- Sibley, M. H., Mitchell, J. T. et Becker, S. P. (2016). Method of adult diagnosis influences estimated persistence of childhood ADHD: A systematic review of longitudinal studies. *The Lancet Psychiatry*, 3, 1157-1165. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30190-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30190-0)
- Silverstein, M. J., Faraone, S. V., Leon, T. L., Biederman, J., Spencer, T. J. et Adler, L. A. (2018). The relationship between executive function deficits and DSM-5-defined ADHD symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 41-51. <https://doi.org/10.1177/1087054718804347>
- Smith, J. A. et Osborn, M. (2003). Interpretative Phenomenological Analysis. Dans J. A. Smith (dir.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (p. 51-80). SAGE.
- Smith, L. M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. Dans L. Shulman (dir.), *Review of research in education* (p. 316-377). Peacock. <https://doi.org/10.3102/0091732X006001316>
- Sokal, L. et Vermette, L. A. (2017). Double time? Examining extended testing time accommodations (ETTA) in postsecondary settings. *Journal of Psychosecondary Education & Disability*, 30(2), 185-200.
- Sonuga-Barke, E. J., Sergeant, J. A., Nigg, J. et Willcutt, E. (2008). Executive dysfunction and delay aversion in attention deficit hyperactivity disorder: Nosologic and diagnostic implications. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2007.11.008>
- Sonuga-Barke, E. J., Wiersma, J. R., van der Meere, J. J. et Roeyers, H. (2010). Context-dependent dynamic processes in attention deficit/hyperactivity disorder : Differentiating common and unique effects of state regulation deficits and delay aversion. *Neuropsychology Review*, 20, 86-102. <https://doi.org/10.1007/s11065-009-9115-0>
- Sonuga-Barke, E. J. et Castellanos, F. X. (2007). Spontaneous attentional fluctuations in impaired states and pathological conditions: A neurobiological hypothesis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 31, 977-986. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2007.02.005>
- Spenceley, L. M. et Wheeler, S. (2016). The use of extended time by college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 29, 141-150.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE.

- Stamp, L., Banerjee, M. et Brown, F. C. (2014). Self-advocacy and perceptions of college readiness among students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 27(2), 139-160.
- Thome, J. et Reddy, D. P. (2009). The current status of research into attention deficit hyperactivity disorder: Proceedings of the 2nd international congress on ADHD: From childhood to adult disease. *ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 1(2), 165–174. <https://doi.org/10.1007/s12402-009-0016-0>
- Thomson, R., Fichten, C., Budd, J., Havel, A. et Asuncion, J. (2015). Blending universal design, e-learning, and information and communication technologies. Dans S. E. Burgstahler (Dir.), *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (2^e éd.), p. 275–284. Harvard Education Press.
- Thornton, M. et Downs, S. (2010). Walking the walk: Modeling social model and universal design in the disabilities office. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 23(1), 72-78.
- Tinklin, T., Riddell, S. et Wilson, A. (2004) Policy and provision for disabled students in higher education in Scotland and England: The current state of play. *Studies in Higher Education*, 29(5), 637-657. <https://doi.org/10.1080/0307507042000261599>
- Tinto, V. (2012). *Completing college: rethinking institutional action*. The University of Chicago Press.
- Tremblay-Wragg, É. (2018). *Utilisation de stratégies pédagogiques diversifiées par quatre formateurs universitaires : Quelle participation à la motivation à apprendre de leurs étudiants ?* [Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Canada]. <https://archipel.uqam.ca/12177/1/D3468.pdf>
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2015). Politique institutionnelle de soutien aux étudiants en situation de handicap. <https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/vrsg/Reglementation/141.pdf>
- Université du Québec à Trois-Rivières. (n.d.). *Services aux étudiants. Soutien à l'apprentissage*. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5952
- Université du Québec en Outaouais. (2009). Politique de soutien aux étudiants en situation de handicap. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://uqo.ca/sites/default/files/fichiers/38427-politique-uqo.pdf>
- Université Laval. (2018). Politique institutionnelle de soutien aux étudiants et étudiantes en situation de handicap à l'Université Laval.

https://www.ulaval.ca/sites/default/files/notre-universite/direction-gouv/Documents%20officiels/Politiques/Politique_institutionnelle_soutien_etudiants_etudiantes_situation_handicap.pdf

- Université McGill. (2021). *Learning supports*. <https://www.mcgill.ca/osd/student-resources/learningresources>
- Université TÉLUQ. (2021). *La conception universelle de l'apprentissage en bref*. <https://jenseigneadistance.telug.ca/mod/page/view.php?id=432>
- Vagneux, S. et Girard, M. (2014). *Les étudiants en situation de handicap émergents à l'université : état de situation et pistes d'action. Rapport du Groupe de travail sur les étudiants en situation de handicap émergents*. http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/ESH_Rapport-UQ-ÉSH-émergents.pdf
- Vance, T. A. et Weyandt, L. (2008). Professor perceptions of college students with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of American College Health*, 57(3), 303-308. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.3.303-308>
- Vekaria, P. C. et Peverly, S. T. (2018). Lecture note-taking in postsecondary students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(7), 1551-1573. <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-018-9849-2>
- Wallace, B., Winsler, A. et NeSmith, P. (1999, April 19-23). *Factors associated with success for college students with ADHD: Are standard accommodations helping?* [Paper presentation]. American Education Research Association Annual Conference, Montreal, Canada.
- Weis, R. et Beauchemin, E. L. (2020). Are separate room test accommodations effective for college students with disabilities? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 794-809. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1702922>
- Weis, R., Till, C. H. et Erickson, C. P. (2019). Assessing and overcoming the functional impact of ADHD in college students: Evidence-based disability determination and accommodation decision-making. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 32(3), 279-295.
- Weiss, M. D., Gibbins, C., Goodman, D. W., Hodgkins, P. S., Landgraf, J. M. et Faraone, S. V. (2010). Moderators and mediators of symptoms and quality of life outcomes in an open-label study of adults treated for attention deficit/hyperactivity disorder. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 71(4), 381-390. <https://doi.org/10.4088/JCP.08m04709pur>
- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. J. (2006). ADHD in college students. *Journal of Attention Disorders*, 10, 9-19. <https://doi.org/10.1177%2F1087054705286061>

- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. J. (2008). ADHD in college students: Developmental findings. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14(4), 311-319. <https://doi.org/10.1002/ddrr.38>
- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current issues and future directions*. Springer Science + Business Media.
- Weyandt, L. L., Iwaszuk, W., Fulton, K., Ollerton, M., Beatty, N., Fouts, H., Schepman, S. et Greenlaw, C. (2003). The Internal Restlessness Scale: Performance of college students with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 382–389. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040801>
- Weyandt, L. L., Oster, D. R., Gudmundsdottir, B. G., Dupaul, G. J. et Anastopoulos, A. D. (2017). Neuropsychological functioning in college students with and without ADHD. *Neuropsychology*, 31, 160–172. <https://doi.org/10.1037/neu0000326>
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilardo, B. S., O'Dell, S. M. et Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 35(4), 421-435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>
- Whittemore, R., Chase, S. K. et Mandle, C. L. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537. <https://doi.org/10.1177/104973201129119299>
- 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>
- Willcutt, E. G. (2015). Theories of ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder : A handbook for diagnosis and treatment* (4e éd.) (p. 391-404). Guilford Press.
- Wilmshurst, L., Peele, M. et Wilmshurst, L. (2011). Resilience and well-being in college students with and without a diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 11-17. <https://doi.org/10.1177/1087054709347261>
- Wolf, L. E., Simkowitz, P. et Carlson, H. (2009). College students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, 11(5), 415-421. <https://doi.org/10.1007/s11920-009-0062-5>
- Wolforth, J. et Roberts, E. (2010). *La situation des étudiantes et étudiants présentant un trouble d'apprentissage ou un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité qui fréquentent les cégeps au Québec. Ce groupe a-t-il un besoin légitime de financement et de services*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des affaires étudiantes universitaires et collégiales. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/07/PUBPE-2010-4-SituationEtudTroubleApp_ResumeEtude.pdf

- Yallop, L., Brownell, M., Chateau, D., Walker, J., Warren, M., Bailis, D. et Lebow, M. (2015). Lifetime prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder in young adults: Examining variations in the socio-economic gradient. *Canadian Journal of Psychiatry*, 60(10), 432–440. <https://doi.org/10.1177/070674371506001004>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The qualitative Report*, 20(20), 134-152. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v8i22.1038>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research, design and methods* (4e éd.). SAGE.
- Zetterqvist, J., Asherson, P., Halldner, L., Langstrom, N. et Larsson, H. (2013). Stimulant and non-stimulant attention deficit/hyperactivity disorder drug use: Total population study of trends and discontinuation patterns 2006-2009. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 128(1), 70-77. <https://doi.org/10.1111/acps.12004>

Appendice A

Consignes aux auteurs pour la soumission d'un article à la revue *Journal of Postsecondary Education & Disability* (article 1)

Author Guidelines

Journal of Postsecondary Education and Disability

Purpose

The purpose of the *Journal of Postsecondary Education and Disability* (JPED) is to publish *research* and contemporary *best practices* related to college students with disabilities, college and university disability services offices, disability educators, and disability studies. Each article includes practical *implications for disability services educators* in colleges and universities. The JPED is peer-reviewed and uses a masked-in-both-directions review process. The sponsoring organization for the JPED is the Association on Higher Education and Disability (AHEAD, www.ahead.org), the primary source of disability related expertise on accessibility, legislation, rights, and any other disability-related information as it pertains to higher education.

Manuscript Topics and Types

Published manuscripts will advance JPED's purpose as detailed above (i.e., research, best practices, implications for disability services educators).

Research Articles

Manuscripts demonstrate scholarly excellence using one of the types of articles and papers as described in the *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th edition, American Psychological Association [APA], 2020) sections 1.1-1.8 and 1.10.

Practice Briefs

Manuscripts describe innovative programs, services, or contemporary best practices that support college students with disabilities or disability services, and are organized using the following first-heading levels (APA 2.27):

- Summary of Relevant Literature: provide a succinct summary of the most relevant and contemporary literature that provides context for what is already known about the practice/program.
- Depiction of the Problem: provide a statement of the problem being addressed.
- Description of Practice: briefly describe the intended outcome for the innovative practice/program and how it has been implemented to date. Tables and figures may enhance specific details.
- Participant Demographics and/or Institutional Partners/Resources: provide a demographic description of participants and/or the offices/agencies that were collaborative partners (if relevant).
- Evaluation of Observed Outcomes: summarize formative and/or summative data used to evaluate the efficacy of your practice/program; support claims with evaluation data.

- Implications and Portability: discuss what has been learned and how this practice/program could be enhanced. Be honest about any challenges encountered. What could be done differently next time to achieve better outcomes? Provide a clear description of how and why other disability service educators should consider adapting your practice/program.

Book Reviews

Prior to preparing a book review, contact the JPED's Managing Editor (jped@ahead.org) to discuss the book you are considering reviewing. Book reviews provide:

- An overview of the book, identifying the book's stated purpose, the author's and his/her viewpoint, and a general summary of the content.
- An evaluation of the book's content, elaborating on the author's objectives and how well those objectives were achieved, the organization and presentation of the book, and the strengths and weaknesses of the book along with the criteria you used for making that assessment. Recommendations should specify to whom you would recommend the book, why, and how you would suggest the book be used, and address its potential contribution to the field.

Manuscript Preparation

All manuscripts must be prepared according to the standards of the APA publication manual (7th edition). Authors submitting manuscripts to the JPED will be well-served to thoroughly understand Section 12 of the APA manual where the publication process is described as preparing for publication, understanding the editorial publication process, manuscript preparation, copyright and permission guidelines, and during and after publication.

When submitting a manuscript to the JPED, follow these specific guidelines:

- Submit *one* complete Word document (.doc or .docx) that contains all manuscript components (i.e., title page, abstract, body, references, tables/figures).
- Provide a separate cover letter (APA 12.11) asking that the manuscript be considered for publication and stating that it has not been published, or is not being reviewed for publication, elsewhere.
- Manuscripts should have one-inch margins in 12-point Times New Roman font. Double space the abstract, body, and references; single space the title page and tables/figures. **The length (of *all* manuscript components) for:**
 - **Research articles is between 25-35 pages.**
 - **Practice briefs is a maximum of 16 pages.**
 - **Book reviews is 800-1,200 words.**
- The title (APA 2.4) should not exceed 12 words.
- Place the abstract (maximum 250 words, APA 2.9) on page two (following the title page). Include three to five keywords (APA 2.10) below the abstract.

- Use APA Section 1, Scholarly Writing and Publishing Principles, related to types of articles and papers; ethical, legal, and professional standards in publishing; ensuring the accuracy of scientific findings; protecting the rights and welfare of research participants and subjects; and protecting intellectual property rights.
- Use APA Section 2, Paper Elements and Format, to align paper elements, format, and organization. Indent paragraphs (APA 2.24), and adhere to heading levels (APA 2.27) to organize the manuscript.
- Content and method are important. Use APA Section 3, Journal Article Reporting Standards, related to overview of reporting standards; common reporting standards across research designs; and reporting standards for quantitative, qualitative, and mixed methods research. Please refer to Madaus et al. (2020) for research guidelines for higher education and disability where instructions are provided for describing samples and study locations, and appropriately selecting and describing the methodologies employed.
- Writing is important, carefully clean the manuscript; it is not the editor's role to clean your manuscript so that it can be reviewed. Use APA Section 4, Writing Style and Grammar, related to continuity and flow, conciseness and clarity, verbs, pronouns, and sentence construction. Use APA Section 6, Mechanics of Style, related to punctuation, spelling, capitalization, italics, abbreviations, numbers, statistical and mathematical copy, presentation of equations, and lists. Refer to APA 6.32-6.39 to properly report numbers expressed as numerals or in words.
- Use APA Section 5, Bias-Free Language and Guidelines, related to general guidelines for reducing bias, and reducing bias by topic. Authors should use APA 5.4 to make an informed decision related to person-first or identify-first language. The JPED prefers person-first language unless the author can make the case for a preference of identity-first language.
- Use APA Section 8, Works Credited in Text, related to general guidelines for citation, works requiring special approaches to citation, in-text citations, and paraphrases and quotations. All citations must be referenced, and all references must be cited; avoid undercitation and overcitation (APA 8.1). Double-space and block quotations of 40 words or more (APA 8.27).
- Use a reference list (APA 2.12) not a bibliography; it follows the manuscript. Follow APA examples in sections 9-11; carefully clean references. It is not the editor's role to clean your references.
- Tables and/or figures, following references, are in black and white only, and must conform to APA standards in APA Section 7. Follow examples related to

table lines. Align numbers in tables to the single digit or the decimal. If tables and/or figures are submitted in image format (JPEG, PDF, etc.), an editable format must also be submitted along with a text description of the information depicted in the table/figure. This will be provided as alternate format in the electronic version of the JPED, making tables/figures accessible for screen readers.

- Do not include footnotes, instead, incorporate footnote narratives into the manuscript.
- Because of the importance of articles including practical implications for disability services educators in colleges and universities, authors will be well-served to include in the discussion a multiple paragraph subsection where practical implications for disability services educators are discussed.
- Before submission, ensure that the manuscript is ready by using strategies, examples, and checklists provided by APA:
 - Sample papers (pages 50-67).
 - Strategies to improve your writing (APA 4.25-4.30).
 - Tables checklist (APA 7.20).
 - Figure checklist (APA 7.35).
 - In-text citation styles (Table 8.1).
 - Examples of direct quotations in the text (Table 8.2).
 - Reference examples (section 10 and 11).
 - Manuscript preparation (APA 12.9-12.13).

Manuscript Submission

Before you decide to submit your manuscript, authors are encouraged to read past articles in the JPED (available at <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped>) to better understand the types of submissions we print. **A manuscript must be submitted electronically as an attachment via email to jped@ahead.org**, and must include the following:

- Subject line: JPED manuscript submission.
- Include in the body of the email a statement that you are submitting a manuscript for consideration for the JPED. Include the title of the manuscript and the full contact information for the corresponding author (APA 2.7).
- Attach to the email your complete manuscript, prepared as directed above, and a cover letter as outlined above.
- You will receive an email reply from Richard Allegra (Managing Editor of JPED) to confirm receipt of your submission within seven business days.
- Manuscript submissions by AHEAD members are especially welcome.

Upon Acceptance for Publication

For manuscripts that are accepted for publication, Valerie Spears (JPED Editorial Assistant) will contact the corresponding author to request:

- A 40-50 word bibliographic description for each author, and a signed copyright transfer form (Valerie will send templates for both).
- The JPED reserves the right to edit all material for space and style. Authors will be notified of changes.

Special Issues

The JPED occasionally publishes special issues which feature a series of articles on a particular topic. The JPED welcomes ideas for special topic issues related to the field of postsecondary education and disability or disability studies. The issue can be formatted as a collection of articles related to a particular topic or as a central position paper followed by a series of commentaries (a modified point/counter point). Authors who wish to discuss a special issue should contact the JPED Executive Editor at jped@ahead.org.

The topic and proposed authors need to be described. If the issue has the potential to be valuable to the readership of the JPED, the Executive Editor may provide suggestions for modification to content or format. If an agreement can be reached, the Executive Editor will share an agreement form to be completed and returned by the Special Issue Editor. The Special Issue Editor will inform authors of due dates and coordinate all communications with the contributing authors. The Special Issue Editor and the Executive Editor will be responsible for final editing decisions about accepted manuscripts.

Publication Information

JPED is published four times a year in multiple accessible formats (e.g., printed, DAISY, MP3, Text only, PDF), and each issue is distributed to nearly 4,000 individuals. All back issues are archived and accessible to all at ahead.org/publications/jped. These author guidelines are published at <https://www.ahead.org/professional-resources/publications/jped/jped-author-guidelines>.

JPED's acceptance rate is moderately selective, ranging between 20-25% during the past calendar year. JPED is indexed in EBSCO, ERIC and Emerging Sources Citation Index; we anticipate in winter 2020 that the JPED will be indexed in Clarivate Analytics' Social Sciences Citation Index, so that the Journal Citation Reports' (JCR) impact factor can be reported.

Editorial and Review Teams

The editorial team is composed of Ezekiel Kimball, Ryan Wells, Valerie Spears and Richard Allegra. The review boards are comprised of more than 70 international

disability scholars and disability services educators on college students with disabilities, disability services, disability studies, and research methodologies.

References

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>

Madaus, J. W., Dukes, L. L. III, Lalor, A. R., Aquino, K., Fagella-Luby, M., Newman, L. A., Papay, C., Petcu, S., Scott, S., & Wessel, R. D. (2020). Research guidelines for higher education and disability. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(4), 319-338.

Appendice B

Consignes aux auteurs pour la soumission d'un article à la *Revue canadienne de l'éducation* (article 2)

Soumissions

Liste de vérification de la soumission

Les auteurs-es doivent s'assurer de la conformité de leur soumission avec l'ensemble des éléments suivants. Les soumissions non conformes peuvent être retournées aux auteurs-es.

- La soumission n'a pas déjà été publiée, et elle n'est pas considérée actuellement par une autre revue (ou une explication a été fournie dans Commentaires au rédacteur).
- Lorsque possible, les URLs des références ont été fournies.
- Le texte est à simple interligne; utilise une police à 12 points; employe l'italique plutôt que le souligné (sauf pour les adresses URL); et place toutes les illustrations, figures, et tableaux aux endroits appropriés dans le texte plutôt qu'à la fin.
- Le texte se conforme aux exigences stylistiques et bibliographiques décrites dans << Directives aux auteurs >>, qui se trouve dans « À propos de la revue ».
- Dans le cas d'une soumission à une rubrique de la revue évaluée par les pairs, les instructions dans Assurer une évaluation à l'aveugle ont été suivies.

Assurer une évaluation

Afin d'assurer l'intégrité de l'évaluation à l'insu par les pairs des manuscrits soumis à la revue, tous les efforts doivent être mis en œuvre pour empêcher que les auteurs et les arbitres se connaissent. Ainsi les auteurs, les rédacteurs et les arbitres (qui téléchargent les documents pour les évaluer) doivent faire en sorte que les mesures décrites ci-après ont été prises en lien avec le texte et les propriétés du fichier :

1. Les auteurs du document ont supprimé leurs noms du texte et inscrit « Auteur » et l'année dans les références et les notes en bas de page au lieu du nom de l'auteur, du titre de l'article, etc.
2. Dans le cas de documents Microsoft Office, l'identité de l'auteur doit aussi être supprimée des propriétés du fichier (voir sous Fichier dans Word) en cliquant sur ce qui suit en commençant par Fichier sur le menu principal de

l'application Microsoft : Fichier > Informations > Vérifier la présence de problèmes > Inspecter le document > Propriétés du document et informations personnelles > Inspecter (supprimer tout).

3. Dans le cas d'un fichier PDF, les noms des auteurs doivent être supprimés de Document Properties sous Fichier dans le menu principal d'Adobe Acrobat.

Directives aux auteurs-es

Canadian Journal of Education (CJE) / Revue canadienne de l'éducation (RCE)

01 avril 2021: Chers auteurs, en raison de la pandémie, il nous est plus difficile de respecter les délais habituels d'arbitrage des articles, car la charge de travail des évaluateurs est importante. Nous comptons sur votre compréhension et vous remercions de votre patience.

Les articles doivent partir d'une question et présenter une recherche; ils doivent tenir compte de l'état actuel de la question (revue de la littérature) et contribuer à avancer la quête du savoir en éducation. La RCÉ ne publie pas des documents pédagogiques ou administratifs. Il incombe aux auteurs d'obtenir de leur propre établissement l'approbation éthique de leurs manuscrits.

Les auteurs doivent faire la démonstration que leur article s'inscrit dans le mandat de la revue et est pertinent pour le milieu de l'enseignement au Canada. L'équipe de rédaction de la RCÉ n'est pas en mesure de faire une évaluation en bonne et due forme des articles potentiels avant qu'ils ne soient téléversés dans la base de données.

Les articles qui ne sont pas conformes aux lignes directrices suivantes seront écartés par le directeur de la rédaction.

Directives générales

- Les articles doivent être soumis dans un format .docx. Il doit s'agir d'articles de 5 500 à 7 000 mots en excluant les références. Les articles de plus de 7 000 mots ne seront pas pris en considération. Les essais critiques ne devraient pas

dépasser 2 000 mots, les discussions, 1 500 mots, les recensions de livres et les notes de recherche, 1 000 mots.

- Une en-tête contenant moins de 50 caractères doit être incluse dans le document Word.
- Veuillez inclure un résumé sur la première page. Le résumé (en français et en anglais) de 150 mots devrait présenter en bref le but de l'étude, les méthodes employées, les résultats obtenus et les conclusions déduites. Une liste de mots clés devrait être fournie avec le résumé.
- Les tableaux, figures et graphiques ne sont acceptés que s'ils s'avèrent indispensables à la rigueur de l'argumentation. Pour les aides visuelles difficiles à produire par traitement de texte, des fichiers PDF peuvent être soumis.
- Les manuscrits doivent être en caractères de 12 points (citations, notes et références comprises).
- Les auteurs doivent soumettre leurs articles par le biais de l'Online Journal System (<http://www.cje-rce.ca>).
- Lorsqu'un auteur soumet un manuscrit, **il doit indiquer le nom, l'établissement d'attache et l'adresse de courriel des co-auteurs**. Il est impossible pour l'équipe rédactionnelle de trouver des arbitres appropriés sans connaître le nom de tous les auteurs. Dans la mesure du possible, veuillez utiliser les adresses de courriel des établissements d'attache, plutôt que celles de comptes gmail.
- Les articles peuvent inclure des composantes audio/vidéo/visuelles; les auteurs sont encouragés à inclure ces éléments lorsqu'ils sont pertinents pour leur travail.

Pour assurer l'impartialité de l'évaluation par les pairs

Afin d'assurer l'intégrité de l'évaluation à l'insu par les pairs des manuscrits soumis à la revue, tous les efforts doivent être mis en œuvre pour empêcher que les auteurs et les arbitres se connaissent. Ainsi les auteurs, les rédacteurs et les arbitres (qui téléchargent les documents pour les évaluer) doivent faire en sorte que les mesures décrites ci-après ont été prises en lien avec le texte et les propriétés du fichier :

1. Les auteurs du document ont supprimé leurs noms du texte et inscrit « Auteur » et l'année dans les références et les notes en bas de page au lieu du nom de l'auteur, du titre de l'article, etc.
2. Dans le cas de documents Microsoft Office, l'identité de l'auteur doit aussi être supprimée des propriétés du fichier (voir sous Fichier dans Word) en cliquant sur ce qui suit en commençant par Fichier sur le menu principal de l'application

Microsoft : Fichier > Informations > Vérifier la présence de problèmes > Inspecter le document > Propriétés du document et informations personnelles > Inspecter (supprimer tout).

3. Dans le cas d'un fichier PDF, les noms des auteurs doivent être supprimés de Document Properties sous Fichier dans le menu principal d'Adobe Acrobat.

Guide de style

Veillez suivre les indications se trouvant dans l'édition la plus récente du *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA). L'épellation en anglais doit être conforme à l'édition la plus récente du *Canadian Oxford Dictionary*. L'épellation en français doit être conforme à l'édition la plus récente du). L'épellation en anglais doit être conforme à l'édition la plus récente du Larousse (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>).

Recensions de livres

- Veuillez communiquer avec le ou la [responsable des recensions de livres](#) avant de soumettre une recension.
- Veuillez soumettre toute recension de livre sous la forme d'un fichier .docx.

Les articles font l'objet d'une évaluation par les pairs; ce n'est pas le cas toutefois des recensions de livres et des essais critiques.

Une note à l'intention des personnes qui soumettent des articles en français

Afin de respecter les exigences de l'OJS, nous vous prions de suivre le processus suivant lorsque vous soumettez un article en français :

1. Enregistrez votre titre en français (avec le résumé en français);
2. Enregistrez votre titre en anglais (avec le résumé en anglais).

Malheureusement, si l'article n'est pas enregistré dans les deux langues, vous ne pourrez pas passer à l'étape suivante du processus de soumission.

La Revue canadienne de l'éducation publie un volume/quatre numéros par année, soit à la fin de mars, de juin, de septembre et de décembre.

Bien des auteurs communiquent certaines informations ponctuelles au sujet de leur bourse dans des blogues, des projets de communication pour des congrès, des demandes de bourse ou des notes de recherche en ligne. Ces contributions en ligne peuvent avoir un impact sur le processus d'évaluation en double insu de la RCÉ. Dans de tels cas, il est impératif que les auteurs soumettent un « titre provisoire » pour les articles qu'ils soumettent à la RCÉ. Le titre provisoire pourra être remplacé par un titre final une fois que l'article aura été accepté.

Questions fréquemment posées

Q. Combien de temps faut-il prévoir pour la parution de l'article?

R. Le délai moyen entre la réception de l'article et sa parution est de huit mois. Toutefois, de nombreux facteurs peuvent entrer en jeu : par exemple, la disponibilité des arbitres qui sont prêts à faire l'évaluation et la vitesse à laquelle des auteurs effectuent les révisions exigées.

Q. Pourriez-vous s'il vous plaît jeter un coup d'œil sur mon article et me dire s'il pourrait vous intéresser?

R. Tous les articles doivent être soumis par le biais de notre système en ligne afin qu'ils puissent adéquatement être enregistrés et faire l'objet d'un suivi. Aucune exception ne sera faite.

Q. J'ai quelques arbitres en tête pour mon article. Puis-je vous les suggérer?

R. Tous les articles font l'objet d'une évaluation en double insu. Les auteurs ne connaissent pas l'identité des arbitres et les arbitres ne savent pas qui sont les auteurs.

Q. Pourquoi mon article a-t-il été écarté avant même d'être soumis à des arbitres?

R. La raison la plus probable, c'est que l'article ne correspond pas au mandat de la Revue canadienne de l'éducation.

Mention de droit d'auteur

La Revue canadienne de l'éducation utilise la licence **CC BY-NC-ND** de Creative Commons. Pour la permission de reproduire la totalité ou une partie d'un article, veuillez communiquer avec la directrice de la publication.

Déclaration de confidentialité

Les noms et courriels saisis dans le site de cette revue seront utilisés exclusivement aux fins indiquées par cette revue et ne serviront à aucune autre fin, ni à toute autre partie.

Appendice C

Consignes aux auteurs pour la soumission d'un article à la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* (article 3)

Soumissions

Liste de vérification de la soumission

Les auteurs-es doivent s'assurer de la conformité de leur soumission avec l'ensemble des éléments suivants. Les soumissions non conformes pourraient être retournées aux auteurs-es.

Le fichier soumis est en format DOC, DOCX, RTF ou ODT.

L'article soumis n'a pas été publié auparavant et n'est pas présentement soumis pour publication dans une autre revue. (Si tel est le cas, une explication est formulée dans la section Commentaires pour l'éditeur). Il n'y a aucune instance de plagiat (l'auto-plagiat inclus) et, advenant la présence de plagiat, le texte fera l'objet des mesures disciplinaires détaillées dans la politique sur le plagiat.

Le manuscrit est conforme au nombre de mots maximum de la rubrique en question (article, compte-rendu, etc.). Le résumé (qui est compté à part) contient un maximum de 120 mots et ne contient pas de citations.

Toutes les adresses Internet dans le texte (par ex. : <http://mje.mcgill.ca/>) sont actives et accessibles par un clic.

DANS LE CAS OÙ LE TEXTE EST SOUMIS POUR UNE RÉVISION PAR LES PAIRS (par ex. : Articles), le nom des auteurs a été effacé. Si un auteur est cité, « Auteur » et l'année sont référencés dans la bibliographie et les notes de bas de pages plutôt que le nom de l'auteur, le titre de l'article, etc. Le nom de l'auteur est également effacé des Propriétés du document, qui, dans Microsoft Word, se trouvent sous le menu Fichier.

Le texte répond aux exigences stylistiques et bibliographiques inscrites dans les Directives à l'intention de l'auteur listées dans la section À propos de la revue. Plus spécifiquement, les citations et les références doivent être conformes à la plus récente édition du Publication Manual de la American Psychological Association (APA Publication Manual (voir <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/> et <http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA>). Par contre, toutes les références—même celles à des textes anglais—doivent utiliser un format français. Cela signifie qu'il faut utiliser « et » au lieu de « & », « dir. » au lieu de « Ed(s) », « Dans » au lieu de « In » et l'espace insécable avant les deux-points.).

Tous les diagrammes, données, graphiques, tableaux, etc. sont intégrés dans le texte à l'endroit approprié et sont formatés pour s'insérer dans une page de journal (un maximum de 4,25" par 7,25" ou 10,75 cm par 18,40 cm). Si les diagrammes, figures, etc. ne sont pas lisibles à ces dimensions, ils est possible qu'ils n'apparaissent pas dans le texte publié.

La date de soumission apparaît dans le coin supérieur droit de la première page du manuscrit. Si le manuscrit est une copie révisée d'une soumission originale, le mot « Révisé » et la date de la version révisée sont indiqués dans le coin supérieur droit de la première page du manuscrit.

Si la soumission est prévue pour un numéro thématique, il est demandé d'indiquer, en tête de la première page, que la soumission est pour une publication thématique et d'indiquer le titre de celle-ci.

Directives aux auteurs-es

Fondée en 1966, la Revue des sciences de l'éducation de McGill (RSÉM) est désormais une publication en ligne et ouverte à tous. Elle préconise le débat critique et réfléchi d'une foule de problématiques reliées au domaine de l'éducation. L'éducation y est définie dans son sens large, afin d'y inclure une variété de formes d'enseignement et d'apprentissage – formelles, informelles ou fortuites – s'incarnant dans un éventail de milieux sociaux. La Revue des sciences de l'éducation de McGill vise à susciter un intérêt non seulement auprès d'un lectorat universitaire mais également auprès des professionnels du domaine de l'éducation et du grand public. Le journal publie des articles soumis par des chercheurs et évalués à double insu par les pairs, développe diverses formes de publications révisées par l'équipe éditoriale (non révisées par des pairs) et joue un rôle d'intermédiaire dans des forums internet, des discussions, des dialogues et des entrevues.

Puisque nous visons un lectorat de plus en plus large, nous encourageons les auteurs à écrire en gardant en tête l'image d'un lecteur bien informé et intéressé par le domaine mais potentiellement non spécialiste. Il est donc essentiel de lui expliquer davantage le contexte dans lequel s'inscrit le texte et de définir brièvement mais méticuleusement les mots-clés lorsque nécessaire. Nous acceptons des articles rédigés sous formes d'essais, de comptes-rendus descriptifs de recherches, de critiques de livres ainsi que des commentaires sur des problématiques ou des politiques courantes en éducation. Ceux-ci peuvent être en anglais ou en français. Veuillez noter qu'un auteur peut soumettre qu'un seul manuscrit à la fois.

PRÉPARATION À L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Tel que mentionné, les articles rencontrant nos exigences seront soumis à un processus de révision à l'aveugle (examen à double insu par les pairs). Le nom du ou des auteurs ne doit donc pas apparaître sur le manuscrit. Lorsque vous soumettez un article, veuillez suivre les étapes requises pour éliminer du fichier toutes les informations pouvant mener à l'identification du ou des auteurs.

La RSÉM développe aussi un forum destiné aux contributions non relues par des pairs et soumises dans un nombre de formats variés. Elle prévoit diversifier son offre en misant sur des plates-formes multimédia – telle que la baladodiffusion – tout en demeurant fidèle à son engagement de publier un journal universitaire.

Veillez-vous inscrire en tant qu'auteur au <http://mje.mcgill.ca/> et suivez les étapes de soumission de manuscrit. Si vous rencontrez un problème, veuillez communiquer avec nous à l'adresse courriel mje.education@mcgill.ca.

PROCESSUS DE SOUMISSION

Toutes les soumissions doivent être envoyées en ligne via le site de la RSÉM (voir ci-haut). Au cours du processus de soumission, les auteurs doivent valider si leur article rencontre les items suivants. (Les soumissions ne rencontrant pas les directives pourront être retournées aux auteurs.) Veuillez compléter l'inscription en tant qu'auteur sur le site <http://mje.mcgill.ca/user/register> et suivre les instructions pour soumettre votre manuscrit. Il n'y a aucun frais pour la soumission. En cas de problème, veuillez contacter mje.education@mcgill.ca.

Les soumissions relues par des pairs doivent être accompagnées d'un résumé comportant un maximum de 120 mots. Celui-ci doit inclure: a) un bref énoncé de l'objet de l'article; b) une explication concise de la méthodologie de recherche et des ressources utilisées; c) un résumé des résultats des travaux de recherche; d) des conclusions appuyées par les résultats de l'étude. Veuillez également inclure entre 5 à 10 mots-clés au document afin de faciliter la recherche de l'article.

Toutes références incluses dans la « Liste des références » doivent suivre les règles APA 7 (voir <http://guides.bib.umontreal.ca/disciplines/20-Citer-selon-les-normes-de-l-APA> et <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>). Par contre, toutes les références -- même celles à des textes anglais --doivent utiliser un format français. Cela signifie qu'il faut utiliser « et » au lieu de « & », « dir. » au lieu de « Ed(s) », « Dans » au lieu de « In » et l'espace insécable avant deux points.

Les niveaux des titres doivent être clairement indiqués – PREMIER NIVEAU : LETTRES MAJUSCULES; Deuxième niveau: Majuscules/minuscules, italique. Troisième niveau : Majuscule/minuscule, italique, souligné.

Tous les résultats et les tableaux doivent être insérés aux endroits appropriés dans le texte et ne pas dépasser les dimensions suivantes : 4,25 pouces x 7,25 pouces (10,75 cm x 18,4 cm)

Les soumissions relues par des pairs sont soumis à une double lecture à l'aveugle. Veuillez s'il vous plaît supprimer toutes les informations d'identification dans le texte et les propriétés de fichier. De plus, veuillez éliminer les informations identifiant le ou les auteurs des propriétés du fichier. (Les étapes expliquant comment le faire sont disponibles sous le lien "ENSURING A BLIND REVIEW" de l'étape 3 de 5 du processus de soumission.

La date de soumission doit être inscrite dans le coin supérieur droit de la première page du manuscrit. Si le manuscrit est une version révisée du document original, le mot « Révisé » ainsi

que la date de la soumission de la version révisée doivent figurer dans le coin supérieur droit de la première page du document révisé.

POLITIQUE SUR LE PLAGIAT

La RSÉM exige que toutes références aux œuvres autre que le manuscrit en question soient citées de manière appropriée et que le manuscrit ne contienne aucune instance de plagiat (l'auto-plagiat inclus). La RSÉM suit la définition de plagiat et d'auto-plagiat de l'APA 6 : « Tandis que le plagiat concerne la pratique d'attribuer à soi des mots, des idées et des concepts d'autrui, l'auto-plagiat concerne la pratique de présenter une œuvre publiée auparavant comme étant inédite » (American Psychological Association, 2010, p. 172).

Les manuscrits en évaluation ou publiés auparavant qui contiennent des instances de plagiat (mineur ou majeur) seront examinés par les membres de l'équipe éditoriale qui prendront les mesures suivantes. Si un manuscrit en évaluation contient des instances mineures (15 % ou moins) de plagiat, ces instances seront communiquées aux auteurs. Le non-respect de l'obligation de corriger ces instances (par la réécriture ou la citation du texte) mènera au rejet automatique du manuscrit. Un manuscrit en évaluation contenant des instances majeures (plus de 15 %) de plagiat sera automatiquement rejeté. Si un manuscrit déjà publié contient des instances mineures (15 % ou moins) de plagiat, ces instances seront communiquées aux auteurs, la revue ou la publication en question et toutes affiliations concernées (les institutions, organismes de financements, etc.). Le non-respect de l'obligation de corriger ces instances (par la réécriture ou la citation du texte) mènera au retrait automatique du manuscrit de la revue. Un manuscrit déjà publié qui contient des instances majeures (plus de 15 %) de plagiat sera retiré automatiquement de la revue. La revue n'acceptera aucune nouvelle soumission de la part des auteurs associés avec des manuscrits plagiés.

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6e éd.). Washington, DC : American Psychological Association.

TYPES DE SOUMISSIONS ACCEPTÉES

Articles

Évalué par les pairs

Articles conventionnels de revue (jusqu'à 8000 mots avec références, tableaux, annexes, etc. **NON INCLUS DANS LE DÉCOMPTE DE MOTS** : Résumé [maximum 120 mots] et mots-clés).

Contributions inédites à la théorie, à la pratique et à la recherche, ces textes sont susceptibles d'intéresser autant les professionnels que les chercheurs du domaine. Ils doivent être très bien rédigés et respecter des standards intellectuels élevés.

Essais et revues de la littérature scientifique (entre 4000 et 6000 mots avec références, tableaux, annexes, etc. NON INCLUS DANS LE DÉCOMPTE DE MOTS : Résumé [maximum 120 mots] et mots-clés). Survols de domaines de recherche particuliers, de traditions théoriques précises, etc., ces textes constituent une introduction spécialisée à un sujet et sont destinés aux chercheurs et professionnels peu ou pas familiers avec le domaine.

Notes du terrain

Évalué par l'équipe éditoriale

La RSÉM désire recevoir des « notes du terrain », soit des notes, de courts articles ou encore des essais multimédias/photos traitant de problématiques particulières, de thèmes ou de défis revêtant un intérêt général. Ces notes devront comporter de 1000 à 3000 mots (avec références, tableaux, annexes, etc. NON INCLUS DANS LE DÉCOMPTE DE MOTS: Résumé [maximum 120 mots] et mots-clés). L'objectif de ces notes est de fournir de l'information opportune et d'intérêt pour une majorité de lecteurs de la RSÉM. Dans ce contexte, « terrain » implique tous les domaines de la pratique éducationnelle, incluant l'enseignement et l'apprentissage dans un contexte formel, fortuit ou informel ainsi que tous travaux réalisés par les chercheurs ou les professionnels « sur le terrain ». Les textes/essais portant sur des problématiques de pratiques en éducation et faisant des liens entre la théorie et la pratique sont particulièrement recherchés. Même si les histoires à succès et les pratiques exemplaires sont bienvenues, nous encourageons fortement les discussions portant sur des leçons âprement apprises, favorisant ainsi le partage d'efforts et de leçons éducationnels ou encore l'amorce de dialogues concernant des stratégies, des initiatives et des programmes.

À ce jour, les Notes du terrain sont composées des types de textes suivants :

Réflexions sur la pratique : Il s'agit de textes/essais s'inspirant, si possible, d'une base théorique pour rendre compte d'expériences vécues par les auteurs, de réflexions personnelles ou encore de leçons apprises comme professionnels de l'enseignement. L'objectif de ces textes est qu'ils soient utilisés en tant que ressources par d'autres professionnels œuvrant dans le domaine.

Exemples de réflexions déjà publiées : Deutsch(49-3), Morand (49-2), Reis (49-2), TAUE-AGSEM (48-3), Worthen (48-3), Fullerton (48-2), Itzkowitz (48-2), Yoder (48-2).

Réflexions sur le processus de recherche : il s'agit de textes/essais s'inspirant d'une base théorique pour rendre compte d'expériences vécues par les auteurs, de réflexions personnelles ou encore de leçons apprises comme chercheurs. L'objectif de ces textes est qu'ils soient utilisés en tant que ressources par d'autres chercheurs œuvrant dans le domaine.

Exemples de réflexions déjà publiées: Bryant (49-1), Thompson (49-1).

Interprétations de recherches : Il s'agit de textes/essais qui sont rédigés dans l'optique d'expliquer la recherche existante (en éducation ou dans des domaines apparentés à

l'éducation) à un lectorat plus vaste et général de professionnels et chercheurs œuvrant dans tous les domaines de l'éducation. Ces textes peuvent être fondés sur des recherches déjà publiées.

Exemples de textes déjà publiés : Masson et al, (49-2).

Propositions de politiques et militantisme académique : Il s'agit de textes/essais qui incitent à la prise d'action et qui ont pour but d'encourager des changements de politiques et/ou le militantisme académique.

Exemples de textes déjà publiés : Carani et al. (49-2), Carter (49-1), Elayassa (48-3), Sinyai et al. (48-3).

Les soumissions seront évaluées selon la clarté de leurs objectifs, leur applicabilité et leur utilité pour les éducateurs ainsi que leur créativité. De plus, la longueur et la clarté des textes seront révisées en collaboration avec les auteurs.

Les textes présentés pour les « Notes du terrain » seront soumis à un processus de révision éditoriale. Si vous êtes indécis quant à la pertinence de votre texte pour cette section, veuillez communiquer avec la RSÉM (mje.education@mcgill.ca).

Le Forum RSEM

Évalué par l'équipe éditoriale

La RSÉM propose un forum aux professionnels de l'éducation, aux chercheurs et/ou à tous ceux impliqués dans une ou des communautés (p. ex., les activistes, les organisateurs, etc.) et intéressés à amorcer des conversations, dialogues et débats sur des problématiques actuelles en éducation. Les soumissions au Forum RSÉM peuvent être une réponse ou une discussion dirigée/entrevue et incorporer des éléments multimédia (p. ex., un vidéo ou une baladodiffusion):

1. Réponses: Il s'agit de réponses aux articles et textes publiés dans la RSÉM, sollicitées dans le cadre d'un débat concernant un article en particulier ou soumises en lien avec un article publié dans une édition précédente. Dans ce dernier cas, l'auteur de l'article aura la possibilité de répondre.
2. Discussions dirigées / entrevues: Les discussions dirigées / entrevues peuvent porter sur les pratiques en classe, l'arrimage entre les médias sociaux et l'apprentissage, les environnements de communautés informelles ou tous autres sujets pouvant intéresser le lectorat de la Revue. Elles peuvent être présentées en ligne en format numérique (p. ex., blogue, vidéo, baladodiffusion). À titre d'exemple, une discussion dirigée ou une entrevue pourraient traiter de l'éducation relative à l'environnement au Canada, y faisant participer des activistes, des leaders de l'éducation, des décideurs politiques, des chercheurs et/ou des enseignants.

Nous sommes ouverts à d'autres types de formats et contributions proposés par nos lecteurs. La RSÉM comme les lecteurs de la Revue peuvent amorcer ces discussions/entrevues. Les propositions faites à la section « Forum » seront soumises à un processus de révision éditoriale. Vous pouvez signifier votre intérêt à initier une discussion ou participer au Forum en communiquant avec la RSÉM (mje.education@mcgill.ca).

Comptes-rendus

Nous invitons des individus à rédiger et soumettre pour publication à la RSÉM le compte-rendu d'un livre (maximum de 1000 mots). Un bon compte-rendu fait davantage que résumer le livre. Il le situe dans un contexte de recherche universitaire et idéalement met en relief la pertinence et l'utilité de l'ouvrage pour les chercheurs et les professionnels du domaine. Le compte-rendu doit donc fournir aux lecteurs une vue d'ensemble du livre tout en précisant les grandes lignes de son contenu, la structure, le public visé, les objectifs scientifiques du texte ainsi que la manière dont les auteurs situent leur ouvrage au sein du domaine de recherche. Il doit également rédiger un commentaire critique du livre, précisant sa contribution au domaine. Lorsqu'il fait la critique de volumes publiés au sein d'une collection, l'auteur doit mettre en lumière la portée des contributions de la collection. Le texte doit être rédigé avec un vocabulaire et dans un style à la portée de lecteurs issus d'une variété de disciplines. Veuillez écrire les informations relatives au livre au tout début de votre compte-rendu en y incluant les noms de ou des auteurs, le nom de la maison d'édition, le titre, la ville où l'ouvrage a été publié, le nombre de pages, le prix et le numéro ISBN. À titre d'exemple :

WAYNE MARTINO, MICHAEL KEHLER et MARCUS B. WEAVER-HIGHTOWER (dir.). *The Problem with Boys' Education: Beyond the Backlash*. New York, NY: Routledge. (2009). 290 pp. 43,95 \$ (édition de poche). (ISBN 978-1-56023-683-2).

Recherches créatives et artistiques

Évalué par l'équipe éditoriale

La RSEM / MJE encourage la soumission de formes multimodales de représentation de recherche artistique.

Ces soumissions sont évaluées par les éditeurs et sont incluses dans une section nommée Recherche créative et artistique (RCA). Cette section donne l'opportunité aux chercheurs et/ ou praticiens de partager leur travail dans des textes plus courts (3000 mots) dans un format innovant et attirant. Par le biais, par exemple, de chansons, d'images digitales, de vidéos de performances dramatiques, etc., les RCA permettent d'étendre la forme et la fonction de la recherche créative et artistique.

Les soumissions doivent être accompagnées d'une description de 120 mots de l'œuvre ainsi que de ses liens avec la recherche en éducation.

Mention de droit d'auteur

Tous les individus désirant reproduire une partie ou l'ensemble du matériel publié sur ce site demander la permission en contactant mje.education@mcgill.ca et mentionner la Revue des sciences de l'éducation de McGill (RSÉM) en tant que source d'origine. De plus, les auteurs doivent transférer les droits d'auteur de leur article à la RSÉM. Ceux-ci peuvent utiliser une partie ou l'ensemble de leur texte dans une autre publication, tout en prenant soin de mentionner la Revue de la manière habituelle. Il est possible de se procurer un exemplaire du formulaire en envoyant un courriel au mje.education@mcgill.ca.

Déclaration de confidentialité

Les noms et adresses courriel inscrits sur le site du journal seront exclusivement utilisés par et pour le journal et ne seront pas utilisés à d'autres fins ou communiqués à de tierces parties.

Appendice D

Lettre d'information – Invitation à participer au projet de recherche

LETTRE D'INFORMATION

Invitation à participer au projet de recherche :

Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH

Jeanne Lagacé Leblanc, candidate au doctorat en psychoéducation

Sous la direction de Line Massé¹ et Nadia Rousseau²

¹Professeure, Département de psychoéducation, UQTR

²Professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR

Bonjour chers responsables des services adaptés,

D'abord, votre collaboration à ce projet de recherche, visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH et à explorer l'efficacité perçue des mesures d'accommodements, serait grandement appréciée.

Le but de cette lettre d'information est de vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle collaboration à la recherche, afin que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.



Objectifs du projet de recherche

- 1) Documenter l'utilisation des mesures d'accommodements et explorer l'efficacité perçue de ces mesures.
- 2) Explorer les différences dans l'expérience scolaire quant aux obstacles vécus et aux stratégies utilisées pour la réussite scolaire et quant aux variables individuelles en environnementales.
- 3) Examiner les impacts fonctionnels liés au TDAH, ainsi que l'influence du sexe, du niveau d'étude et de l'utilisation des mesures d'accommodements.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Transmettre un message type aux étudiants bénéficiant du service d'aide aux étudiants de votre établissement et ayant un Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité
- Apposer quelques affiches concernant le projet de recherche à l'intérieur des murs de votre établissement scolaire.

Bénéfices généraux

En participant à ce projet, vous contribuez à l'avancement des connaissances chez cette population, encore peu étudiée au Québec. L'étude permettra de dresser un portrait de la réalité vécue chez les étudiants québécois ayant un TDAH. L'étude permettra également d'explorer les différences entre les utilisateurs et les non-utilisateurs de mesures d'accommodements. Donc, en plus de mieux connaître les besoins de cette population, les conclusions de la présente étude permettront, entre autres, de mieux soutenir les étudiants ayant un TDAH dans leur parcours académique.

Bénéfices pour les étudiants participants

Les participants au projet de recherche pourront profiter des bénéfices suivants :

- Recevoir gratuitement un document avec les principales références sur le TDAH à l'âge adulte, regroupant les ressources en ligne et organismes, une liste d'ouvrages grand public, une liste d'ouvrage spécialisé, une liste de clinique spécialisée ainsi qu'une liste d'outils et d'applications.
- Recevoir une compensation financière de 20 \$ pour leur participation à ce projet de recherche.

Bénéfices pour les établissements participants

Chaque établissement participant à la recherche recevra un résumé ou un lien Internet présentant les principaux résultats de la recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en tout temps. Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit. Les prénoms seront remplacés par des noms fictifs lorsque nous rédigerons le compte rendu, soyez assuré que votre anonymat sera préservé. Toutes les informations



compilées seront codées par un numéro correspondant à chacun des participants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, ou thèses de doctorat ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. En ce qui concerne les données nominalisées figurant sur le formulaire de consentement, seulement le chercheur principal et ses assistants y auront accès, alors que les autres données anonymisées seront accessibles aux autres membres de l'équipe de recherche. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe. Les données nominalisées seront détruites de façon sécuritaire (déchetées) trois ans après la fin du processus de recherche. Les données anonymisées seront conservées de façon électronique pour utilisation future dans le cadre d'autres projets de recherche. Elles seront détruites lorsque plus aucune utilisation ne sera pertinente pour l'avancement des connaissances.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec Jeanne Lagacé-Leblanc, étudiante au doctorat et responsable du projet, par courriel (jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca) ou par téléphone (819-376-5011, poste 4071, ou au numéro sans frais 1-800-365-0922 poste 4071).

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-253-07.09 a été émis le 14 février 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Nous vous remercions à l'avance de l'attention que vous portez à ce projet. Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

Appendice E
Courriel de recrutement

Tu es un étudiant et tu as un TDAH ? Cette étude s'adresse à toi !

Dans le cadre d'une étude visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH et à explorer l'efficacité perçue des mesures d'accommodements, nous recherchons des étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH). Les étudiants doivent :

- Être un étudiant âgé de 16 ans et plus;
- Être inscrit dans un cégep ou une université québécoise;
- Avoir un diagnostic officiel de Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH).

La participation d'une de vos proches (amis, parents, conjoint(e), etc.) au projet de recherche est obligatoire, vous devrez fournir les coordonnées de ce dernier. Sa participation consiste en une entrevue de 30 à 45 minutes portant sur les impacts du TDAH et votre expérience scolaire de leur point de vue.

Votre participation à ce projet de recherche demande de : 1) remplir 4 questionnaires (durée de 30 à 45 minutes) et 2) participer à une entrevue d'une durée d'environ 60 minutes.

Une compensation financière totale de **20 \$** vous sera remise pour couvrir vos frais de déplacement.

Si vous êtes intéressés à participer ou si vous désirez obtenir des renseignements supplémentaires, **contactez Jeanne Lagacé-Leblanc par courriel à l'adresse suivante : jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca**

Vous pouvez aussi consulter la lettre d'information en pièce jointe pour plus d'informations.

Au plaisir de vous rencontrer !

Jeanne Lagacé Leblanc,
Candidate au doctorat en psychoéducation
Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Cette recherche intitulée *Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH* est effectuée sous la direction de Line Massé, Ph. D., professeure au département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle peut être jointe par courriel (line.masse@uqtr.ca).

Ce projet a été approuvé par le Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-19-253-07.09) en date du 14 février 2019.

Appendice F

Lettre d'information et de consentement des étudiants

Formulaire d'information et de consentement des étudiants

Invitation à participer au projet de recherche :

Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH

Jeanne Lagacé Leblanc, candidate au doctorat en psychoéducation

Sous la direction de Line Massé¹ et Nadia Rousseau²

¹Professeure, Département de psychoéducation, UQTR

²Professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR

Bonjour cher étudiant,

D'abord, votre participation à ce projet de recherche, visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH et à explorer l'efficacité perçue des mesures d'accommodements, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs du projet de recherche

- 1) Documenter l'utilisation des mesures d'accommodements et explorer l'efficacité perçue de ces mesures.
- 2) Explorer les différences dans l'expérience scolaire quant aux obstacles vécus et aux stratégies utilisées pour la réussite scolaire et quant aux variables individuelles et environnementales.
- 3) Examiner les impacts fonctionnels liés au TDAH, ainsi que l'influence du sexe, du niveau d'étude et de l'utilisation des mesures d'accommodements.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Remplir à une reprise quatre questionnaires : 1) questionnaire de renseignements généraux, 2) questionnaire d'évaluation des symptômes liés au TDAH, 3) questionnaire sur les impacts fonctionnels liés au trouble et 4) questionnaire sur les fonctions exécutives. Cette tâche prendra de 30 à 45 minutes et se déroulera dans un local de votre établissement d'enseignement.

- Participer à une entrevue d'environ 60 minutes portant principalement sur les impacts du TDAH et leur expérience scolaire (vécu scolaire et efficacité perçue des mesures). L'entretien sera enregistré et se tiendra dans un local de votre établissement d'enseignement.
- Fournir votre dernier relevé de notes.
- Fournir le nom du conseiller des services adaptés qui se charge de votre dossier (si applicable).
- Fournir les coordonnées d'un proche que nous pourrions contacter pour participer au projet.
- Autoriser l'équipe de recherche à :
 - Communiquer avec un de vos proches pour une entrevue de 30 à 45 minutes portant sur les impacts du TDAH et votre expérience scolaire de leur point de vue;
 - Communiquer avec votre conseiller des services adaptés (si applicable) pour une entrevue d'environ 60 minutes portant sur l'accompagnement et l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH.

Note importante

Pour pouvoir être retenu pour le projet de recherche, un de vos proches (amis, parents, conjoint(e), etc.) devra donner son approbation pour participer à l'étude.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 90 minutes à 105 minutes, demeure le seul inconvénient.

Si toutefois le fait de raconter votre expérience suscite chez vous des sentiments inconfortables ou des questionnements, n'hésitez pas à en parler avec le responsable du projet. Celui-ci pourra vous donner une liste de ressources internes et externes à votre établissement d'enseignement, pouvant vous venir en aide.

Avantages ou bénéfiques

En participant à ce projet, vous contribuez à l'avancement des connaissances pour mieux comprendre le vécu scolaire des étudiants collégiens et universitaires ayant un TDAH. Aussi, tous les participants le souhaitant recevront les principaux résultats de recherche par courriel ainsi qu'un document avec les principales références sur le TDAH à l'âge adulte, regroupant les ressources en ligne et organismes, une liste d'ouvrages grand public, une liste d'ouvrage spécialisé, une liste de clinique spécialisée ainsi qu'une liste d'outils et d'applications.

Compensation

Un montant de 20 \$ vous sera remis afin de compenser les frais de déplacement encourus par votre participation à ce projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en tout temps. Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit. Les prénoms seront

remplacés par des noms fictifs lorsque nous rédigerons le compte rendu, soyez assuré que votre anonymat sera préservé. Toutes les informations compilées seront codées par un numéro correspondant à chacun des participants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, ou thèses de doctorat ne permettront pas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe. Les données nominalisées seront détruites de façon sécuritaire (déchiquetées) cinq ans après la fin du processus de recherche (collecte de données).

Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur les étudiants postsecondaires ayant un TDAH ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche anonymisées seront conservées de façon sécuritaire dans un fichier protégé par un mot de passe, dont seul le chercheur principal y auront accès et seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions :

- Oui
- Non

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non au projet de recherche n'affectera en rien les services auxquels vous avez droit et n'aura pas de conséquence sur votre dossier académique.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec Jeanne Lagacé-Leblanc, étudiante au doctorat et responsable du projet, par courriel (jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca) ou par téléphone (819-376-5011, poste 4071, ou au numéro sans frais 1-800-365-0922 poste 4071).

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-253-07.09 a été émis le 14 février 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉTUDIANTS

Engagement de la chercheuse

Moi, *Jeanne Lagacé-Leblanc*, chercheuse principale, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, soussigné(e), _____

(prénom et nom de l'étudiant en caractère d'imprimerie)

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH**. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.**
- J'autorise l'équipe de recherche à communiquer avec **mon conseiller des services adaptés** (si applicable) pour une entrevue.
 - Prénom et nom du conseiller : _____
 - Courriel : _____
- J'autorise l'équipe de recherche à communiquer avec **un de mes proches** pour une entrevue.
 - Prénom et nom du proche : _____
 - Numéro de téléphone pour le rejoindre : _____

Note : L'acceptation des toutes les conditions est obligatoire pour être inclus dans l'étude.

(Signature de l'étudiant)

(Signature de la chercheuse responsable, Jeanne Lagacé-Leblanc)

Date : _____

Date : _____

- Je désire recevoir un document avec les principales références sur le TDAH à l'âge adulte (ressources, organismes, ouvrages grand public, ouvrage spécialisé, clinique spécialisée, outils et d'applications)

- Je désire recevoir le résumé des résultats de la recherche.

Indiquez l'adresse électronique afin que nous puissions communiquer avec vous le cas échéant (si l'adresse venait à changer, il faudrait en informer le chercheur :

Adresse électronique : _____

Appendice G
Communiqué pour la diffusion



Tu es un étudiant et tu as un TDAH ? Cette étude s'adresse à toi !

Dans le cadre d'une étude visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH et à explorer l'efficacité perçue des mesures d'accommodements, nous recherchons des étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH). Les étudiants doivent :

- Être un étudiant âgé de 16 ans et plus;
- Être inscrit dans un cégep ou une université québécoise;
- Avoir un diagnostic officiel de Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH).

Votre participation à ce projet de recherche demande de : 1) remplir 4 questionnaires (durée de 30 à 45 minutes) et 2) participer à une entrevue d'une durée d'environ 60 minutes.

Une compensation financière totale de **20 \$** vous sera remise pour couvrir vos frais de déplacement.

Si vous êtes intéressés à participer ou si vous désirez obtenir des renseignements supplémentaires, **contactez Jeanne Lagacé-Leblanc par courriel à l'adresse suivante : jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca**

Au plaisir de vous rencontrer !

Jeanne Lagacé Leblanc,
Candidate au doctorat en psychoéducation
Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Ce projet a été approuvé par le Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-19-253-07.09) en date du 14 février 2019.

Appendice H
Affiche promotionnel

Tu es un étudiant et tu as un TDAH ?

Cette étude s'adresse à toi !

Nous sommes actuellement à la recherche **d'étudiants collégiaux et universitaire** ayant un **trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)** pour participer à notre étude.

Cette recherche vise à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH et à explorer l'efficacité perçue des mesures d'accommodements.

Votre participation à ce projet demande de :

- 1) remplir 4 questionnaires (de 30 à 45 minutes) et
- 2) participer à une entrevue d'une durée d'environ 60 minutes.

Une compensation financière de 20 \$ vous sera remise pour couvrir vos frais de déplacement. La participation à cette étude est volontaire.

Pour participer :

Contactez Jeanne Lagacé-Leblanc

Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca



Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Recherche TDAH
Jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca

Appendice I

Formulaire d'information et de consentement des proches et des conseillers en services adaptés

Formulaire d'information et de consentement des proches

Invitation à participer au projet de recherche :

Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH

Jeanne Lagacé Leblanc, candidate au doctorat en psychoéducation
Sous la direction de Line Massé¹ et Nadia Rousseau²

¹Professeure, Département de psychoéducation, UQTR

²Professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR

Bonjour cher proche,

D'abord, votre participation à ce projet de recherche, visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH et à explorer l'efficacité perçue des mesures d'accommodements, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs du projet de recherche

- 1) Documenter l'utilisation des mesures d'accommodements et explorer l'efficacité perçue de ces mesures.
- 2) Explorer les différences dans l'expérience scolaire quant aux obstacles vécus et aux stratégies utilisées pour la réussite scolaire et quant aux variables individuelles et environnementales.
- 3) Examiner les impacts fonctionnels liés au TDAH, ainsi que l'influence du sexe, du niveau d'étude et de l'utilisation des mesures d'accommodements.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :



- Remplir à une reprise quatre questionnaires : 1) questionnaire de renseignements généraux, 2) questionnaire d'évaluation des symptômes liés au TDAH, 3) questionnaire sur les impacts fonctionnels liés au trouble et 4) questionnaire sur les fonctions exécutives. Cette tâche prendra de 30 à 45 minutes et se déroulera dans un local de l'établissement d'enseignement de l'étudiant ou par téléphone.
- Participer à une entrevue d'une durée d'environ 45 minutes portant principalement sur les impacts du TDAH et l'expérience scolaire de l'étudiant (vécu scolaire et efficacité perçue des mesures). L'entretien sera enregistré et se tiendra dans un local de l'établissement d'enseignement de l'étudiant ou par téléphone.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 1h15 à 1h30, demeure le seul inconvénient. Si toutefois les questions de l'entretien suscitent chez vous des sentiments inconfortables ou des questionnements, n'hésitez pas à en parler avec le responsable du projet. Celui-ci pourra vous donner une liste de ressources d'aides.

Avantages ou bénéfices

En participant à ce projet, vous contribuez à l'avancement des connaissances pour mieux comprendre le vécu scolaire des étudiants collégiens et universitaires ayant un TDAH. Aussi, tous les participants le souhaitant recevront les principaux résultats de recherche par courriel ainsi qu'un document avec les principales références sur le TDAH à l'âge adulte, regroupant les ressources en ligne et organismes, une liste d'ouvrages grand public, une liste d'ouvrage spécialisé, une liste de clinique spécialisée ainsi qu'une liste d'outils et d'applications.

Compensation

Un montant de 20 \$ vous sera remis afin de compenser les frais de déplacement encourus par votre participation à ce projet de recherche.

Toutefois, aucune compensation ne sera donnée si la rencontre se déroule par téléphone.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en tout temps. Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit. Les prénoms seront remplacés par des noms fictifs lorsque nous rédigerons le compte rendu, soyez assuré que votre anonymat sera préservé. Toutes les informations compilées seront codées par un numéro correspondant à chacun des participants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, ou thèses de doctorat ne permettront pas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe. Les données nominalisées seront détruites de façon sécuritaire (déchiquetées) cinq ans après la fin du processus de recherche (collecte de données).



Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur les étudiants postsecondaires ayant un TDAH ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche anonymisées seront conservées de façon sécuritaire dans un fichier protégé par un mot de passe, dont seul le chercheur principal y auront accès et seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions :

- Oui
- Non

Participation volontaire

Bien que vous avez été référé par un bénéficiaire, votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le fait de participer ou non au projet de recherche n'affectera en rien les services auxquels l'étudiant a droit et n'aura pas de conséquence sur son dossier académique.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec Jeanne Lagacé-Leblanc, étudiante au doctorat et responsable du projet, par courriel (jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca) ou par téléphone (819-376-5011, poste 4071, ou au numéro sans frais 1-800-365-0922 poste 4071).

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-253-07.09 a été émis le 14 février 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PROCHES****Engagement de la chercheuse**

Moi, *Jeanne Lagacé-Leblanc*, chercheuse principale, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, soussigné(e), _____

(prénom et nom du proche en caractère d'imprimerie)

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH**. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

(Signature du proche)

(Signature de la chercheuse responsable, Jeanne Lagacé-Leblanc)

Date : _____

Date : _____

- Je désire recevoir un document avec les principales références sur le TDAH à l'âge adulte (ressources, organismes, ouvrages grand public, ouvrage spécialisé, clinique spécialisée, outils et d'applications)
- Je désire recevoir le résumé des résultats de la recherche.

Indiquez l'adresse électronique afin que nous puissions communiquer avec vous le cas échéant (si l'adresse venait à changer, il faudrait en informer le chercheur :

Adresse électronique : _____



Formulaire d'information et de consentement des conseillers des services adaptés

Invitation à participer au projet de recherche :

Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH

Jeanne Lagacé Leblanc, candidate au doctorat en psychoéducation
Sous la direction de Line Massé¹ et Nadia Rousseau²

¹Professeure, Département de psychoéducation, UQTR

²Professeure, Département des sciences de l'éducation, UQTR

Bonjour cher conseiller,

D'abord, votre participation à ce projet de recherche, visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH et à explorer l'efficacité perçue des mesures d'accommodements, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.



Objectifs du projet de recherche

- 1) Documenter l'utilisation des mesures d'accommodements et explorer l'efficacité perçue de ces mesures.
- 2) Explorer les différences dans l'expérience scolaire quant aux obstacles vécus et aux stratégies utilisées pour la réussite scolaire et quant aux variables individuelles et environnementales.
- 3) Examiner les impacts fonctionnels liés au TDAH, ainsi que l'influence du sexe, du niveau d'étude et de l'utilisation des mesures d'accommodements.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à :

- Remplir à une reprise un questionnaire portant sur des renseignements généraux.
- Participer à une entrevue d'une durée d'environ 60 minutes portant principalement sur l'accompagnement des étudiants postsecondaire ayant un TDAH et sur l'expérience scolaire de l'étudiant (vécu scolaire et efficacité perçue des mesures). L'entretien sera enregistré et se tiendra dans un local de votre établissement.

Risques et inconvénients

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 à 60 minutes, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

En participant à ce projet, vous contribuez à l'avancement des connaissances pour mieux comprendre le vécu scolaire des étudiants collégiens et universitaires ayant un TDAH. Aussi, tous les participants le souhaitant recevront les principaux résultats de recherche par courriel ainsi qu'un document avec les principales références sur le TDAH à l'âge adulte, regroupant les ressources en ligne et organismes, une liste d'ouvrages grand public, une liste d'ouvrage spécialisé, une liste de clinique spécialisée ainsi qu'une liste d'outils et d'applications.

Compensation

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en tout temps. Les entretiens seront enregistrés afin de faire un compte rendu fidèle de ce qui est dit. Les prénoms seront remplacés par des noms fictifs lorsque nous rédigerons le compte rendu, soyez assuré que votre anonymat sera préservé. Toutes les informations compilées seront codées par un numéro correspondant à chacun des participants. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, ou thèses de doctorat ne permettront pas d'identifier les participants. Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les données électroniques seront regroupées dans un fichier protégé par un mot de passe. Les données nominalisées seront détruites de façon sécuritaire (déchiquetées) cinq ans après la fin du processus de recherche (collecte de données).



Acceptez-vous que vos données de recherche soient utilisées pour réaliser d'autres projets de recherche portant sur les étudiants postsecondaires ayant un TDAH ? Ces projets de recherche seront évalués et approuvés par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQTR avant leur réalisation. Vos données de recherche anonymisées seront conservées de façon sécuritaire dans un fichier protégé par un mot de passe, dont seul le chercheur principal y auront accès et seront conservées aussi longtemps qu'elles peuvent avoir une utilité pour l'avancement des connaissances scientifiques. Lorsqu'elles n'auront plus d'utilité, vos données de recherche seront détruites.

Je consens à ce que mes données de recherche soient utilisées à ces conditions :

- Oui
- Non

Participation volontaire

Bien que vous avez été référé par un bénéficiaire, votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet, vous pouvez communiquer avec Jeanne Lagacé-Leblanc, étudiante au doctorat et responsable du projet, par courriel (jeanne.lagace.leblanc@uqtr.ca) ou par téléphone (819-376-5011, poste 4071, ou au numéro sans frais 1-800-365-0922 poste 4071).

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-19-253-07.09 a été émis le 14 février 2019.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Votre collaboration est précieuse. Nous l'apprécions et vous en remercions.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES CONSEILLERS DES SERVICES ADAPTÉS

Engagement de la chercheuse

Moi, *Jeanne Lagacé-Leblanc*, chercheuse principale, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, soussigné(e), _____

(prénom et nom du conseiller en caractère d'imprimerie)

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet **Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH**. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

(Signature du conseiller)

(Signature de la chercheuse responsable, Jeanne Lagacé-Leblanc)

Date : _____

Date : _____

Je désire recevoir un document avec les principales références sur le TDAH à l'âge adulte (ressources, organismes, ouvrages grand public, ouvrage spécialisé, clinique spécialisée, outils et d'applications)

Je désire recevoir le résumé des résultats de la recherche.

Indiquez l'adresse électronique afin que nous puissions communiquer avec vous le cas échéant (si l'adresse venait à changer, il faudrait en informer le chercheur :

Adresse électronique :

Appendice J
Grilles d'entrevues

Guide d'entretien pour l'étudiant

Code du participant : _____

Date de l'entrevue (Jour/Mois/Année) : _____/_____/_____

Mot d'introduction

D'abord, je tiens à te remercier d'avoir accepté de me parler de toi et de ce que tu vis. Je suis très reconnaissante du temps que tu m'accordes aujourd'hui. Pendant notre rencontre, nous parlerons principalement de comment ça se passe jusqu'à maintenant pour toi à l'école et je m'intéresse aussi à ce qui t'aide à l'école. Ton point de vue compte beaucoup, tu es en quelque sorte l'expert de la situation ! Donc, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi, si tu n'es pas à l'aise avec certaines questions, n'hésite pas à me le dire et nous passerons à la question suivante.

Tout ce que nous discuterons pendant notre rencontre restera confidentiel, ton anonymat sera toujours préservé. Notre rencontre sera enregistrée pour m'aider à me remémorer ce dont nous aurons discuté.

Avant de commencer, as-tu des questions ou des commentaires ?

N'hésite à m'interrompre à tout moment pendant la rencontre si par exemple tu as une question ou si une nouvelle idée te traverse l'esprit sur un sujet que nous aurons discuté avant.

| Intention | Questions | Éléments à vérifier — Commentaires |
|---|---|---|
| 1. Informations liées au TDAH | | |
| Impacts du TDAH sur la vie de l'étudiant | 1.1. Comment ton TDAH t'affecte dans tes études ? 1.1.1. Peux-tu me donner des exemples ? 1.2 Selon toi, qu'est-ce qui t'affecte le plus ? Peux-tu m'en parler davantage ? 1.3 Est-ce que ces difficultés étaient aussi présentes au secondaire ? Peux-tu m'en parler davantage ? 1.3.1 Si oui, est-ce qu'il y a des différences entre le secondaire et maintenant ? Qu'est-ce qui explique selon toi les différences ? | Des reformulations et des questions de précisions seront faites pour amener l'étudiant à développer davantage sur sa condition (par exemple : « Pour bien m'aider à comprendre, peux-tu m'expliquer qu'est-ce que tu veux dire par cela ? »). |
| 2. Expérience scolaire | | |
| Cerner le vécu scolaire de l'étudiant à l'éducation postsecondaire. | 2.1 Peux-tu me parler de comment s'est passé ton entrée au cégep ou à l'université ? 2.1.1 Quels sont les défis que tu as rencontrés? Pourrais-tu me donner des exemples ? 2.1.2 Quels sont les défis auxquels tu fais face encore aujourd'hui ? Comment expliques-tu cela ? 2.2. Qu'est-ce que tu fais ou qu'est-ce que tu utilises qui t'aide à réussir tes études ? Peux-tu me donner des exemples ? 2.2.1. Qu'est-ce qui t'aide le plus à réussir ? Peux-tu me donner des exemples ? 2.3. Si tu penses aux professeurs que tu aimes et qui t'aide à réussir, qu'est-ce qu'ils font qui t'aide le plus à réussir ? Peux-tu me donner des exemples ? 2.4. Est-ce qu'il y a autre chose qui t'aide à réussir au cégep ou à l'université ? Si oui, peux-tu m'en parler davantage ? 2.5. Quels conseils donnerais-tu aux autres étudiants qui ont un TDAH pour réussir leurs études ? 2.6. Quels conseils donnerais-tu aux professeurs qui enseignent à des étudiants ayant un TDAH, pour qu'ils puissent aider les étudiants à mieux réussir leurs études ? | |

| Intention | Questions | Éléments à vérifier — Commentaires |
|---|---|---------------------------------------|
| | <p>2.7 Quels conseils donnerais-tu aux conseillers des services adaptés qui accompagnent les étudiants ayant un TDAH pour qu'ils puissent aider les étudiants à mieux réussir leurs études ?</p> <p>2.8 Quels conseils donnerais-tu aux proches des étudiants ayant un TDAH (par exemple aux parents, aux frères et sœurs, au conjoint(e), aux ami(e)s, etc.) pour qu'ils puissent aider les étudiants à réussir leurs études ?</p> | |
| Cerner l'efficacité perçue des mesures. | <p>Maintenant, je vais te donner une liste de mesures et de services utilisés avec les étudiants ayant un TDAH. Coche ceux que tu as utilisés au secondaire dans la première colonne et ceux que tu utilises ou que tu as utilisés au cégep ou à l'université dans la dernière colonne. S'il y en a qui n'ont pas été répertoriés, tu peux les écrire à la fin dans la case « Autres ».</p> <p>Pour chaque mesure ou service que l'étudiant a coché, les questions suivantes seront posées.</p> <p>2.9 Comment ça s'est passé pour obtenir cette mesure ou ce service ?</p> <p>2.10 En quoi cette mesure ou ce service t'aide-t-il (ou t'a aidé) ? Peux-tu me donner des exemples ?</p> <p>Pour tous les éléments cochés seulement au secondaire, la question 2.11 sera ajoutée. Sinon, sauter à la question 2.12.</p> <p>2.11 Comment expliques-tu que tu ne bénéficies plus de ce service ou de cette mesure maintenant ?</p> <p>2.12 J'aimerais qu'on prenne la liste de mesures/services ensemble. Pour chaque mesure/service que tu n'as pas maintenant, j'aimerais que tu me dises si cette aide pourrait t'aider et que tu m'expliques en quoi elles te seraient utiles. Si selon toi, la mesure/service ne pourrait pas t'apporter d'aide, j'aimerais que tu m'expliques en quoi elle te seraient moins utiles.</p> <p>2.13.13 Peux-tu me dire s'il y a des aides qui ne sont pas dans la liste, mais qui pourraient t'aider ? Pourquoi ?</p> <p>2.14 Parmi toutes les mesures et les services dont tu as bénéficié pendant tes études, laquelle est d'une plus grande aide pour toi ? Pourquoi ?</p> | |

| Intention | Questions | Éléments à vérifier — Commentaires |
|---|--|---|
| | <p>2.15 Parmi toutes les mesures et les services dont tu as bénéficié pendant tes études, laquelle est d'une moins grande aide pour toi ? Pourquoi ?</p> <p>Si l'étudiant n'a coché aucune case, les questions suivantes seront posées.</p> <p>2.16 Selon toi, qu'est-ce qui pourrait expliquer que tu n'utilises pas de services ou de mesures ?</p> <p>2.17 J'aimerais qu'on prenne la liste de mesures/services ensemble. Pour chaque mesure/service, j'aimerais que tu me dises si cette aide pourrait t'aider et que tu m'expliques en quoi elles te seraient utiles. Si selon toi, la mesure/service ne pourrait pas t'apporter d'aide, j'aimerais que tu m'expliques en quoi elle te seraient moins utiles.</p> <hr/> <p>2.18 À ton avis, comment tes professeurs perçoivent que des étudiants bénéficient de mesures d'accommodements dans leur classe ?</p> <p>La question suivante est posée seulement si l'étudiant est utilisateur des services adaptés.</p> <p>2.19 Quelle a été ton implication dans ton plan d'intervention ? Peux-tu m'en parler davantage de comment ça s'est déroulé ?</p> | |
| 3 Clôture de l'entrevue | | |
| Donner une dernière possibilité d'ajouter des informations et remercier | <p>3.1 C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que tu souhaites ajouter autre chose, apporter une précision ?</p> <p>3.2 As-tu des commentaires ou des questions pour terminer ?</p> <p>3.3 Je te remercie encore de m'avoir accordé du temps pour me parler de toi. La rencontre a été fort intéressante, tes réponses m'aideront certainement dans ma recherche.</p> | Proposer les coordonnées des services d'aide (tels que les services adaptés) de l'établissement d'enseignement de l'étudiant. |

Guide d'entretien pour le proche

Code du participant : _____

Date de l'entrevue (Jour/Mois/Année) : _____/_____/_____

Mot d'introduction

D'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de me parler aujourd'hui. Je suis très reconnaissante du temps que vous m'accordez. Pendant notre rencontre, nous parlerons essentiellement de comment ça se passe jusqu'à maintenant à l'école pour (nom de l'étudiant) et je m'intéresse aussi à ce qui l'aide dans ces études. Votre point de vue compte beaucoup, vous êtes en quelque sorte un expert pour me parler de (nom de l'étudiant). Il n'y aura donc pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Aussi, si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions ou que vous ne savez tout simplement pas quoi répondre, n'hésitez pas à me le dire et nous passerons à la question suivante.

Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle, soyez assurés que votre anonymat et celui de (nom de l'étudiant) seront préservés. Notre rencontre sera enregistrée pour m'aider à me remémorer ce dont nous aurons discuté.

Avant de commencer, avez-vous des questions ou des commentaires ?

Aussi, il ne faut pas hésiter à m'interrompre à tout moment pendant la rencontre si par exemple vous avez une question ou si une nouvelle idée vous traverse l'esprit sur un sujet que nous aurons discuté avant.

| Intention | Question | Éléments à vérifier - Commentaires |
|--|--|---|
| 3. Informations liées au TDAH | | |
| Impacts du TDAH sur la vie de l'étudiant | 1.1. Dans un premier temps, sur une échelle de 1 à 10, vous diriez que vous êtes au courant de la situation de (nom de l'étudiant) à combien ? (1 étant pas du tout au courant et 10 totalement au courant) 1.2. Pouvez-vous me dire comment le TDAH de (nom de l'étudiant) l'affecte à l'école ? Pouvez-vous me donner des exemples ? 1.3. Selon vous, qu'est-ce qui l'affecte le plus ? Pouvez-vous m'en parler davantage ? 1.4. Est-ce que vous savez si ces difficultés étaient aussi présentes au secondaire ? Pouvez-vous m'en parler davantage ? 1.4.1. Si oui, est-ce qu'il y a des différences entre le secondaire et maintenant ? Qu'est-ce qui explique ces différences selon vous ? | Des reformulations et des questions de précisions seront faites pour amener le proche à développer davantage sur la condition de l'étudiant (par exemple : « Pour bien m'aider à comprendre, pouvez-vous m'expliquer davantage ce que vous voulez dire par cela ? »). |
| 2. Expérience scolaire | | |
| Cerner le vécu scolaire de l'étudiant à l'éducation postsecondaire | 2.1 Pouvez-vous me parler de comment s'est passé l'entrée au cégep ou à l'université pour (nom de l'étudiant) ? 2.1.1 Quels sont les défis qu'il/elle a rencontrés ? Pouvez-vous me donner des exemples ? 2.1.2 Quels sont les défis auxquels il/elle fait face encore aujourd'hui ? Comment expliquez-vous cela ? 2.2 Selon vous, qu'est-ce qu'il/elle fait ou qu'est-ce qu'il/elle utilise qui l'aide à réussir ses études ? Pouvez-vous me donner des exemples ? 2.2.1 Qu'est-ce qui l'aide de plus à réussir ? Pouvez-vous me donner des exemples ? 2.3 Selon vous, qu'est-ce que les professeurs de (nom de l'étudiant) font qui l'aide le plus à réussir ses études ? Pouvez-vous me donner des exemples ? 2.4 Selon vous, quelles sont les forces de (nom de l'étudiant) ? 2.5 Quels conseils donneriez-vous aux proches des étudiants ayant un TDAH pour qu'ils puissent aider les étudiants à réussir leurs études ? | |

| Intention | Question | Éléments à vérifier - Commentaires |
|--|---|------------------------------------|
| | <p>2.6 Selon vous, qu'est-ce que (nom de l'étudiant) suggéreraient comme conseils aux proches des étudiants ayant un TDAH pour les aider à réussir leurs études ?</p> <p>2.7 Quels conseils donneriez-vous aux professeurs qui enseignent à des étudiants ayant un TDAH pour qu'ils puissent aider les étudiants à réussir leurs études ?</p> <p>2.8 Quels conseils donneriez-vous aux conseillers des services adaptés qui accompagnent les étudiants ayant un TDAH pour qu'ils puissent aider les étudiants à réussir leurs études ?</p> | |
| <p>Cerner l'efficacité perçue des services et mesures.</p> | <p>Maintenant, je vais vous donner une liste de mesures et de services utilisés avec les étudiants ayant un TDAH. Cochez aux meilleures de vos connaissances, ceux que (nom de l'étudiant) a utilisé au secondaire dans la première colonne et ceux qu'il/elle utilise ou a utilisés pendant ses études postsecondaires dans la dernière colonne. S'il y en a qui n'ont pas été répertorié, vous pouvez les écrire à la fin dans la case « Autres ».</p> <p>Pour chaque services ou mesures que le proche a coché, les questions suivantes seront posées.</p> <p>2.14 Comment ça s'est passé pour obtenir cette mesure ou ce service ?</p> <p>2.15 En quoi cette mesure ou ce service aide (nom de l'étudiant) présentement (ou l'a aidé) ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p> <p>Pour les éléments cochés seulement au secondaire, la question 2.10 sera posée. Sinon, sauter à la question 2.11.</p> <p>2.16 Comment expliquez-vous que (nom de l'étudiant) n'utilise plus de ce service ou de cette mesure maintenant ?</p> <p>2.17 J'aimerais qu'on prenne la liste de mesures/services ensemble. Pour chaque mesures/services que (nom de l'étudiant) tu n'as pas maintenant, j'aimerais que vous me disiez si cette aide pourrait l'aider et m'expliquer en quoi elle lui seraient utiles. Si selon vous, la mesure/service ne pourrait pas lui apporter d'aide, j'aimerais que vous m'expliquiez en quoi elle lui seraient moins utiles.</p> | |

| Intention | Question | Éléments à vérifier - Commentaires |
|---|--|------------------------------------|
| | <p>2.18 Pouvez-vous me dire s'il y a des aides qui ne sont pas dans la liste, mais qui pourrait aider (nom de l'étudiant) ? Pourquoi ?</p> <p>2.13 Parmi toutes les mesures et les services dont il/elle a bénéficié pendant ses études, selon vous laquelle est d'une plus grande aide pour lui/elle ? Pourquoi ?</p> <p>2.14 Parmi toutes les mesures et les services dont il/elle a bénéficié pendant ses études, selon vous laquelle est d'une moins grande aide pour lui/elle ? Pourquoi ?</p> <p>Si le proche n'a coché aucune case, les questions suivantes seront posées.</p> <p>2.15 Selon vous, qu'est-ce qui pourrait expliquer que (nom de l'étudiant) n'utilises pas de services ou de mesures ?</p> <p>2.16 J'aimerais qu'on prenne la liste de mesures/services ensemble. Pour chaque mesures/services, j'aimerais que vous me disiez si cette aide pourrait aider (nom de l'étudiant) et m'expliquer en quoi elle lui seraient utiles. Si selon vous, la mesure/service ne pourrait pas lui apporter d'aide, j'aimerais que vous m'expliquiez en quoi elle lui seraient moins utiles.</p> | |
| 3. Clôture de l'entretien | | |
| Donner une dernière possibilité d'ajouter des informations et remercier | <p>3.1. C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose, apporter une précision ?</p> <p>3.2. Avez-vous des commentaires ou des questions pour terminer ?</p> <p>3.3. Je vous remercie encore de m'avoir accordé du temps pour me parler de (nom de l'étudiant). La rencontre a été fort intéressante, vos réponses m'aideront certainement dans ma recherche.</p> | |

Guide d'entretien pour le conseiller des services adaptés

Code du participant : _____

Date de l'entrevue (Jour/Mois/Année) : _____/_____/_____

Mot d'introduction

D'abord, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de me parler aujourd'hui. Je sais à quel point votre temps est précieux, je suis donc très reconnaissante du temps que vous m'accordez. Pendant notre rencontre, nous discuterons essentiellement de votre accompagnement auprès des étudiants ayant un TDAH et plus précisément auprès de (nom de l'étudiant). Votre point de vue compte beaucoup, vous êtes en quelque sorte l'expert pour me parler de cet étudiant et de l'accompagnement que vous faites. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Aussi, si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions ou que vous ne savez tout simplement pas quoi répondre, n'hésitez pas à me le dire et nous passerons à la question suivante.

Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle, soyez assurés que votre anonymat et celle de (nom de l'étudiant) seront préservés. Notre rencontre sera enregistrée pour m'aider à me remémorer ce dont nous aurons discuté.

Avant de commencer, avez-vous des questions ou des commentaires ?

Aussi, il ne faut pas hésiter à m'interrompre à tout moment pendant la rencontre si par exemple vous avez une question ou si une nouvelle idée vous traverse l'esprit sur un sujet que nous aurons discuté avant.

| Intention | Question | Éléments à vérifier — Commentaires |
|--|--|------------------------------------|
| 4. L'Accompagnement des étudiants présentant un TDAH | | |
| Cerner l'accompagnement des étudiants postsecondaires ayant un TDAH et l'application des mesures d'accompagnements | <p>3.4. Comment décririez-vous votre rôle et votre mandat comme conseiller dans les services adaptés ?</p> <p>3.5. Racontez-moi votre expérience de travail avec les étudiants ayant un TDAH.</p> <p>3.5.1. Quels ont été vos succès ?</p> <p>3.5.2. Quels ont été les défis rencontrés ?</p> <p>3.6. Selon vous, quels sont les obstacles les plus importants auxquels ces étudiants ayant un TDAH sont confrontés au cégep ou à l'université ?</p> <p>3.7. Racontez-moi la procédure pour obtenir des mesures d'accommodements pour un étudiant ayant un TDAH (de l'ouverture du dossier à la clôture du dossier).</p> <p>3.7.1. Que pensez-vous de cette procédure ? Pourquoi ?</p> <p>3.8. Comment déterminez-vous les mesures d'accommodements à offrir aux étudiants ayant un TDAH ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p> <p>3.8.1. Quel rôle a l'étudiant dans son plan d'intervention ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p> <p>3.9. Pouvez-vous me dire comment se passe la collaboration des enseignants dans la démarche et la mise en œuvre des mesures pour les étudiants ayant un TDAH ?</p> <p>3.9.1. Comment les professeurs perçoivent les mesures pour les étudiants ayant un TDAH ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p> <p>3.10. Selon vous, quels sont les aspects facilitants et les obstacles institutionnels à la mise en place des mesures ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p> <p>3.11. Quels conseils donneriez-vous aux autres conseillers des services adaptés qui accompagnent des étudiants ayant un TDAH ?</p> <p>3.12. Quels sont vos principaux besoins pour soutenir adéquatement l'étudiant ayant un TDAH ?</p> <p>3.13. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait vous aider à travailler plus efficacement avec les étudiants ayant un TDAH ?</p> | |
| 4. Informations liées au TDAH | | |

| Intention | Question | Éléments à vérifier — Commentaires |
|--|--|---|
| Impacts du TDAH sur la vie de l'étudiant | <p>Nous avons parlé jusqu'ici des étudiants ayant un TDAH de façon générale, maintenant nous parlerons plus spécifiquement de (nom de l'étudiant).</p> <p>4.1. Pouvez-vous me dire comment le TDAH de (nom de l'étudiant) l'affecte dans ses études ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p> <p>4.2. Selon vous, qu'est-ce qui l'affecte le plus ? Pouvez-vous m'en parler davantage ?</p> | Des reformulations et des questions de précisions seront faites pour amener le proche à développer davantage sur la condition de l'étudiant (par exemple : « Pour bien m'aider à comprendre, pouvez-vous m'expliquer davantage ce que vous voulez dire par cela ? »). |
| 5. Expérience scolaire | | |
| Cerner le vécu scolaire de l'étudiant à l'éducation postsecondaire | <p>5.1. Qu'est-ce qu'il/elle fait ou qu'est-ce qu'il/elle utilise qui l'aide à réussir dans ses études ? (en d'autres mots les stratégies personnelles de l'étudiant) Avez-vous des exemples ?</p> <p>5.2. Selon vous, qu'est-ce que font les professeurs de (nom de l'étudiant) qui l'aide le plus à réussir ses études ? Pouvez-vous me donner des exemples ?</p> <p>5.3. Selon vous, quelles sont les forces de (nom de l'étudiant) ?</p> <p>5.4. Quels conseils donneriez-vous aux proches des étudiants ayant un TDAH pour qu'ils puissent aider les étudiants à réussir leurs études ?</p> <p>5.5. Quels conseils donneriez-vous aux professeurs des étudiants ayant un TDAH pour qu'ils puissent aider les étudiants à réussir leurs études ?</p> | |
| Cerner l'efficacité perçue des mesures | <p>3.6 Quelles mesures d'accommodements avez-vous mises en place pour (nom de l'étudiant) ?</p> <p>3.6.1 Expliquez-moi comment vous avez déterminé les mesures d'accommodements à mettre en place spécifiquement pour lui/elle ?</p> <p>3.6.2 Comment s'est passée la mise en place de ces mesures ?</p> <p>3.7 Pour chaque mesure que nous m'avez nommé avoir mis en place pour l'étudiant, comment pensez-vous que la mesure aide (nom de l'étudiant) ?</p> <p>3.8 Pensez-vous que d'autres mesures auraient été bénéfiques pour (nom de l'étudiant) ? Lesquelles et pourquoi ?</p> | |

| Intention | Question | Éléments à vérifier — Commentaires |
|---|--|---------------------------------------|
| | 3.9 Pensez-vous me dire s'il y a d'autres mesures qui auraient été bénéfiques pour (nom de l'étudiant), mais qui ne sont pas offertes dans votre établissement ? Lesquelles et pourquoi ? | |
| 6. Clôture de l'entretien | | |
| Donner une dernière possibilité d'ajouter des informations et remercier | 3.10 C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose, apporter une précision ? 3.11 Avez-vous des commentaires ou des questions pour terminer ? 3.12 Je vous remercie encore de m'avoir accordé du temps pour me parler de (nom de l'étudiant). La rencontre a été fort intéressante, vos réponses m'aideront certainement dans ma recherche. | |

Appendice K

Liste des services et mesures pour les étudiants ayant un TDAH

Liste des services et mesures pour les étudiants ayant un TDAH

Pour chacun des services ou des mesures ci-dessous, coche ceux que tu as utilisés au secondaire et ceux que tu utilises ou que tu as utilisés pendant tes études postsecondaires.

| Secondaire | Services et mesures | Postsecondaire |
|--------------------------|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Activité physique | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Aide en orthopédagogie | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Aide en orthophonie | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Accompagnement psychologique | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Ateliers de stratégies d'études efficaces | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Ateliers de gestion du stress ou de l'anxiété | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Centre d'aide en français | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Centre d'aide en sciences comptables (projet de soutien à la réussite) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Enregistrement des cours | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Examen dans un local isolé | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Formations interactives | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Groupe d'étude | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Lecture en format audio des documents | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Matériel en format adapté ou informatisé | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Mentorat | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Objets de manipulation (ex. : balle anti-stress, tangle, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Permission de pauses fréquentes pour bouger | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Projet d'accompagnement par les pairs en psychoéducation (PAPP) (projet de soutien à la réussite) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Service de preneur de notes | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Service d'orientation | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Système d'aide à la réussite (SAMI-Persévérance) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Temps supplémentaire pour les examens | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Tutorat par un pair | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Utilisation d'un ordinateur (en classe ou pour les examens) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Utilisation d'aides technologiques (précisez) | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Autres | <input type="checkbox"/> |

Exemples d'aides technologiques

| |
|---|
| Outils pour l'aide à la prise de note |
| AudioNote OneNote Sonocent SmartPen |
| Outils d'aide à la lecture |
| Les synthèses vocales <ul style="list-style-type: none"> • Fonctionnalité vocale dans Office • Adobe Reader • Balabolka • Freenatural reader • Kurzweil Les OCR <ul style="list-style-type: none"> • Omnipage • Abby Fine Reader |
| Outils d'aide à l'écriture |
| Outils d'idéation ou pour mettre de l'ordre dans ses idées <ul style="list-style-type: none"> • Inspiration • Cmaps Tools • Xmind Outils de rédaction <ul style="list-style-type: none"> • WordQ • Reconnaissance vocale (Windows, Dragon, SpeakQ) Outils de correction <ul style="list-style-type: none"> • Antidote • Dictionnaires en ligne • Conjugueurs en ligne |

Appendice L
Questionnaires de renseignements généraux

**Mesures d'accommodements dans les établissements
postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur
l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH**

Renseignements généraux – Étudiant

Section A : Données démographiques

1. Quel est votre genre ?

- Femme
 Homme
 Autre : _____

2. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

- 20 à 29 ans
 30 à 39 ans
 40 à 49 ans
 50 à 59 ans
 60 ans et plus

3. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété ?

- Baccalauréat.
 Diplôme d'études supérieures spécialisées ou microprogramme de 2^e cycle.
 Maîtrise.
 Doctorat.
 Autre, précisez : _____

4. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ?

- Établissement collégial public
 Établissement collégial privé
 Établissement universitaire public
 Établissement universitaire privé
 Autre. Précisez : _____

5. Quel est le titre du poste que vous occupez actuellement ?

6. Depuis combien d'années travaillez-vous à ce poste ? (Comptez l'année en cours) _____

Section B : Informations supplémentaires

7. Depuis combien de temps connaissez-vous (*nom de l'étudiant*) ? _____

8. Combien de fois avez-vous rencontrées (*nom de l'étudiant*) ?

9. Sur une échelle de 1 à 10, indiquer votre niveau de connaissance sur le TDAH chez les étudiants de niveau postsecondaire ? (1 = Aucune connaissance, 10 = Excellente connaissance)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Au cours des deux dernières années, combien d'heures de formation avez-vous reçues sur le TDAH ou sur l'accompagnement des étudiants ayant un TDAH ? _____

11. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'intervention auprès des étudiants de niveau postsecondaire ayant un TDAH ? _____

Commentaires :

CAHIER DU PROCHE # _____

Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH

Renseignements généraux - Proche

Section A : Données démographiques

12. Quel est votre genre ?

- Femme
 Homme
 Autre : _____

13. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

- 20 à 29 ans
 30 à 39 ans
 40 à 49 ans
 50 à 59 ans
 60 ans et plus

14. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété ?

- Baccalauréat.
 Diplôme d'études supérieures spécialisées ou microprogramme de 2^e cycle.
 Maîtrise.
 Doctorat.
 Autre, précisez : _____

Section B : Informations supplémentaires

15. Quel est votre lien avec (*nom de l'étudiant*) (ex. : parent, frère, sœur, conjoint, etc.) ? _____

16. Depuis combien d'années connaissez-vous (*nom de l'étudiant*) ?

17. Avez-vous un diagnostic de TDAH?

Oui.

Non.

Commentaires :

Code :

Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaires québécois : Efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH

Renseignements généraux – Conseiller des services adaptés

Section A : Données démographiques

18. Quel est votre genre ?

- Femme
 Homme
 Autre : _____

19. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

- 20 à 29 ans
 30 à 39 ans
 40 à 49 ans
 50 à 59 ans
 60 ans et plus

20. Quel est le niveau de scolarité le plus élevé que vous avez complété ?

- Baccalauréat.
 Diplôme d'études supérieures spécialisées ou microprogramme de 2^e cycle.
 Maîtrise.
 Doctorat.
 Autre, précisez : _____

21. Dans quel type d'établissement travaillez-vous ?

- Établissement collégial public
- Établissement collégial privé
- Établissement universitaire public
- Établissement universitaire privé
- Autre. Précisez : _____

22. Quel est le titre du poste que vous occupez actuellement ?

23. Depuis combien d'années travaillez-vous à ce poste ? (Comptez l'année en cours) _____

Section B : Informations supplémentaires

24. Depuis combien de temps connaissez-vous (nom de l'étudiant) ? _____

25. Combien de fois avez-vous rencontrées (nom de l'étudiant) ?

26. Sur une échelle de 1 à 10, indiquer votre niveau de connaissance sur le TDAH chez les étudiants de niveau postsecondaire ? (1 = Aucune connaissance, 10 = Excellente connaissance)

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

27. Au cours des deux dernières années, combien d'heures de formation avez-vous reçues sur le TDAH ou sur l'accompagnement des étudiants ayant un TDAH ? _____

28. Combien d'années d'expérience avez-vous dans l'intervention auprès des étudiants de niveau postsecondaire ayant un TDAH ? _____

Commentaires :

Appendice M
La mesure des symptômes du TDAH

CAARS – Self-Report : Version longue (CAARS-S : L)

(traduction libre)

Instructions

Voici une liste de comportements parfois adoptés et de problèmes parfois rencontrés par les adultes. Lisez attentivement chaque énoncé et indiquez à quel point il vous décrit, en utilisant l'échelle suivante : 0 = pas du tout, jamais ; 1 = un peu, parfois ; 2 = assez, souvent ; 3 = beaucoup, très fréquemment.

| | Pas du tout, jamais | Un peu, parfois | Assez, souvent | Beaucoup, très fréquemment |
|---|---------------------------|-----------------------|-------------------|----------------------------------|
| 1. J'aime faire des activités qui bougent. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Je perds des choses dont j'ai besoin pour faire certaines tâches ou activités (p. ex. : liste de choses à faire, crayons, livres, outils). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Je ne fais pas de plans à l'avance. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Je laisse échapper des choses que j'aurais préféré ne pas dire ou que je n'aurais pas dû dire. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Je prends des risques; je suis un casse-cou. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Je me dévalorise; je suis dur envers moi-même. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Je ne finis pas ce que je commence. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Je m'irrite facilement. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Je parle trop. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Je bouge tout le temps, comme si j'étais « monté sur des ressorts ». | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Je suis désorganisé. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Je dis des choses sans réfléchir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Il m'est difficile de rester au même endroit très longtemps. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Durant mes temps libres, j'ai du mal à m'adonner à des activités calmes. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Je doute de moi-même. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Il m'est difficile de rester concentré sur plusieurs choses en même temps. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Je suis constamment en train de bouger, même lorsque je devrais rester tranquille. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. J'oublie de me rappeler certaines choses. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. J'ai la « mèche courte », un tempérament bouillant. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. Je m'ennuie facilement. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. Je me lève alors que je devrais rester assis. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. J'ai de la difficulté à faire la file ou à attendre mon tour. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. Je pique des crises. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. J'ai de la difficulté à rester concentré quand je travaille. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25. Je recherche les activités excitantes, au rythme rapide. | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 26. J'évite les nouveaux défis parce que je ne crois pas en mes capacités. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27. Je me sens agité à l'intérieur, même lorsque je suis assis sans bouger. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. Les choses que j'entends ou que je vois me distraient de ce que je suis en train de faire. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29. J'oublie des choses. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30. Beaucoup de choses peuvent me mettre facilement en colère. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31. Je n'aime pas les activités tranquilles, ou celles qui demandent de l'introspection. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32. Je perds des choses dont j'ai besoin. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33. J'ai de la difficulté à écouter ce que les autres personnes disent. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34. Je ne réussis pas à mon plein potentiel. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35. J'interromps les autres lorsqu'ils parlent. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36. Je change brusquement de plans ou d'emploi. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37. Je me comporte comme si de rien n'était, mais je doute de moi intérieurement. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38. Je suis toujours en action. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 39. Je fais des commentaires ou des remarques que je souhaiterais pouvoir retirer par la suite. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 40. Je ne peux pas finir quelque chose si on ne m'impose pas une date-limite. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 41. Je remue mes mains ou mes pieds ou je me tortille sur ma chaise. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 42. Je fais des fautes d'étourderie ou j'ai du mal à faire attention aux détails. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 43. J'offense les gens sans le vouloir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 44. J'ai de la difficulté à me mettre en action, à commencer une tâche. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 45. Je m'immisce dans les activités des autres; je suis intrusif. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 46. Rester assis sans bouger me demande beaucoup d'efforts. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 47. Mon humeur est imprévisible. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 48. Au travail ou à l'école, je n'aime pas faire des activités durant lesquelles je dois beaucoup réfléchir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 49. Je suis distrait. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 50. Je suis agité, incapable de rester tranquille. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 51. C'est grâce aux autres que j'arrive à garder ma vie en ordre et à prêter attention aux détails. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 52. J'agace les autres sans le vouloir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 53. Je suis parfois tellement concentré sur quelque chose que j'en oublie tout le reste, alors qu'à d'autres moments, tout me distrait. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 54. J'ai tendance à me tortiller ou à remuer. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 55. Je n'arrive à me concentrer sur quelque chose que si cela m'intéresse vraiment. | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 56. Je souhaiterais avoir davantage confiance en moi. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 57. Je ne peux pas rester assis très longtemps. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 58. Je réponds aux questions avant qu'on ait fini de me les poser. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 59. Je préfère être en mouvement plutôt que de rester au même endroit. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 60. Au travail ou à l'école, j'ai de la difficulté à finir mes tâches. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 61. Je suis irritable. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 62. J'interromps les autres pendant qu'ils sont en train de travailler ou de jouer. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 63. Mes échecs passés font en sorte que je n'arrive pas à croire en moi. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 64. Je suis distrait quand des choses se passent autour de moi. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 65. J'ai du mal à organiser mes tâches et mes activités. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 66. J'ai de la difficulté à évaluer combien de temps il faut pour exécuter une tâche ou pour se rendre à un endroit. | 0 | 1 | 2 | 3 |

CAARS – Observer : Version longue (CAARS-O : L)

(traduction libre)

Instructions

Voici une liste de comportements parfois adoptés et de problèmes parfois rencontrés par les adultes. Lisez attentivement chaque énoncé et indiquez à quel point il décrit _____, en utilisant l'échelle suivante : 0 = pas du tout, jamais ; 1 = un peu, parfois ; 2 = assez, souvent ; 3 = beaucoup, très fréquemment.

| | Pas du tout, jamais | Un peu, parfois | Assez, souvent | Beaucoup, très fréquemment |
|--|---------------------|-----------------|----------------|----------------------------|
| 1. Aime faire des activités qui bougent. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Perds des choses dont il a besoin pour faire certaines tâches ou activités (p. ex. : liste de choses à faire, crayons, livres, outils). | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Ne fais pas de plans à l'avance. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Laisse échapper des choses qu'il aurait préféré ne pas dire ou qu'il n'aurait pas dû dire. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Prends des risques; est un casse-cou. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Se dévalorise; est dur envers lui-même. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Ne finit pas ce qu'il commence. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. S'irrite facilement. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Parle trop. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Bouge tout le temps, comme s'il était « monté sur des ressorts ». | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Est désorganisé. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Dit des choses sans réfléchir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Il lui est difficile de rester au même endroit très longtemps. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Est turbulent ou bruyant durant ses temps libres. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Doute de lui-même. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Il lui est difficile de rester concentré sur plusieurs choses en même temps. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Est constamment en train de bouger, même lorsqu'il devrait rester tranquille. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Oublie de se rappeler certaines choses. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. A la « mèche courte », un tempérament bouillant. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. S'ennuie facilement. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. Se lève alors qu'il devrait rester assis. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. A de la difficulté à faire la file ou à attendre son tour. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. Pique des crises. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. A de la difficulté à rester concentré quand il travaille ou qu'il s'adonne à une activité de loisir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25. Recherche les activités excitantes, au rythme rapide. | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | Pas du tout, jamais | Un peu, parfois | Assez, souvent | Beaucoup, très fréquemment |
|--|----------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| 26. Évite les nouveaux défis parce qu'il ne croit pas en ses capacités. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 27. Semble agité à l'intérieur, même lorsqu'il est assis sans bouger. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 28. Les choses qu'il entend ou qu'il voit le distraient alors qu'il essaie de se concentrer. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29. Oublie des choses. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 30. Beaucoup de choses peuvent le mettre facilement en colère. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31. N'aime pas les activités tranquilles, ou celles qui demandent de l'introspection. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32. Perds des choses dont il a besoin. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33. A de la difficulté à écouter ce que les autres personnes disent. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 34. Ne réussit pas à son plein potentiel. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35. Interrompt les autres lorsqu'ils parlent. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 36. Change brusquement de plans ou d'emploi. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37. Se comporte comme si de rien n'était, mais semble douter de lui intérieurement. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 38. Est toujours en action. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 39. Fait des commentaires ou des remarques qu'il souhaiterait pouvoir retirer par la suite. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 40. Ne peut pas terminer quelque chose si on ne lui impose pas une date-limite. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 41. Remue ses mains ou ses pieds ou se tortille sur sa chaise. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 42. Fait des fautes d'étourderie ou a du mal à faire attention aux détails. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 43. Offense les gens sans le vouloir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 44. A de la difficulté à se mettre en action, à commencer une tâche. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 45. S'immisce dans les activités des autres; est intrusif. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 46. Rester assis sans bouger semble lui demander beaucoup d'efforts. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 47. Son humeur est imprévisible. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 48. Au travail ou à l'école, il n'aime pas faire des activités durant lesquelles il doit beaucoup réfléchir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 49. Est distrait dans sa vie quotidienne. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 50. Est agité, incapable de rester tranquille. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 51. C'est grâce aux autres qu'il arrive à garder sa vie en ordre et à prêter attention aux détails. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 52. Agace les autres sans le vouloir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 53. Accorde parfois trop d'importance aux détails, alors qu'à d'autres moments tout semble le distraire. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 54. A tendance à se tortiller ou à remuer. | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | Pas du tout, jamais | Un peu, parfois | Assez, souvent | Beaucoup, très fréquemment |
|---|----------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------------|
| 55. N'arrive à se concentrer sur quelque chose que si cela l'intéresse vraiment. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 56. Exprime un manque de confiance en lui. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 57. Ne peut pas rester assis très longtemps. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 58. Répond aux questions avant qu'on ait fini de les lui poser. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 59. Préfère être debout et en mouvement plutôt que de rester au même endroit. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 60. Au travail ou à l'école, a de la difficulté à finir ses tâches. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 61. Est irritable. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 62. Interrompt les autres pendant qu'ils sont occupés ou en train de travailler. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 63. Exprime un manque de confiance en lui en raison de ses échecs passés. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 64. Paraît distrait quand des choses se passent autour de lui. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 65. A du mal à organiser ses tâches et ses activités. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 66. A de la difficulté à évaluer combien de temps il faut pour exécuter une tâche ou pour se rendre à un endroit. | 0 | 1 | 2 | 3 |