Document generated on 07/17/2025 3:31 p.m.

Canadian Journal of Education
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

Jeanne Lagacé-Leblanc, Line Massé and Nadia Rousseau

Volume 45, Number 1, Spring 2022

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1088512ar
DOI: https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5087

See table of contents

Publisher(s)

Canadian Society for the Study of Education

ISSN

0380-2361 (print)
1918-5979 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. & Rousseau, N. (2022). Perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodements des étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, *45*(1), 246–279. https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5087

Article 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.

© Canadian Society for the Study of Education, 2022

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

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

Jeanne Lagacé-Leblanc
Université du Québec à Trois-Rivières

Line Massé
Université du Québec à Trois-Rivières

Nadia Rousseau
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cette étude a pour but d'examiner l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, ainsi que 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 =

Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation 45:1 (2022)
©2022 Canadian Society for the Study of Education/
Société canadienne pour l'étude de l'éducation
www.cje-rce.ca

19) du Québec. Les résultats montrent que les participants utilisent une variété de services de soutien et de mesures d'accommodements. Le supplément de temps 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, accommodements raisonnables, 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 auteures tiennent à remercier l'assistante de recherche qui a effectué la transcription de plusieurs heures d'entrevue. Nous sommes aussi reconnaissantes 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).

Introduction

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 [APA], 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, 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 des droits et libertés de la personne*, les politiques en place doivent être exemptes de discrimination et reconnaître que toutes les personnes ont droit à l'égalité des chances (RLRQ, 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 en constitue le moyen. Essentiellement, les accommodements consistent en des changements apportés aux pratiques dans les établissements scolaires afin de placer l'étudiant au même niveau que ceux sans handicap. Ces moyens permettent 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). Dans les établissements postsecondaires québécois, les

mesures d'accommodements octroyées sont essentiellement divisées en deux catégories, soit 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 notes, 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 petits groupes), 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 accessibles à tous les étudiants dans la plupart des établissements postsecondaires (p. ex. : Université du Québec à Trois-Rivières, s. 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 services 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 stigmatisés (Denhart, 2008 ; Emmers et al., 2017). 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 à 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 justifiés 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 technologiques.

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 % plus de temps 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 (Lovett, 2010 ; Miller et al., 2015). 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). À l'aide 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 personnelle, à une diminution de l'anxiété et à une meilleure performance scolaire. Cela dit, de récentes études d'efficacité montrent que les étudiants ayant un TDAH performent de façon similaire ou même inférieure lorsqu'ils utilisent le local adapté pour les examens comparativement à l'environnement de groupe traditionnel (Lewandowski et al., 2015 ; Lovett et al., 2019 ; Weis et Beauchemin, 2020). 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 soutien intensif peut produire des effets bénéfiques, comme c'est le cas pour les étudiants ayant un TDAH et des problèmes scolaires importants (Getzel et al., 2004). Certains ÉSH rapportent même que les mesures d'accommodements contribuent à changer positivement leur parcours scolaire, allant même jusqu'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 sont des étudiants ayant un TDAH — poursuivent leurs études après le secondaire et sont susceptibles d'effectuer une demande d'accommodement. 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 d'examiner l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire ainsi que leurs 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'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 maitrise (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. De ces participants, 51,7 % présentent au moins un trouble en comorbidité avec le TDAH, dont 42,8 % un trouble d'anxiété et 35,7 % un trouble d'apprentissage. Vingt participants 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 Québec à Trois-Rivières (UQTR). 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 instructions pour contacter la première auteure 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 la première auteure par courriel ; 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. La chercheuse principale a mené des entretiens individuels 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 (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 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 NVivo ([version 11.4.3] 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 leur anonymat. La codification a d'abord été réalisée à partir d'une liste exhaustive des mesures d'accommodements et des services utilisés, selon la déclaration des participants 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 de chacun des codes 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 aux 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 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 ai pas besoin » (F120). Aussi, trois étudiants aux deuxième et troisième cycles mentionnent qu'il n'y a pas d'accommodements possibles par rapport à leur cheminement actuel. Un autre étudiant n'a pas d'accommodements, car il n'a pas fait la demande de renouvèlement 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 leurs études 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 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)

Ressources d'aide	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 technologiques 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'oreilles	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 leurs études) 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 éprouver de difficultés 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 lui « enlève une partie du stress » (F124) lié 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 aux examens. Les étudiants qui n'ont pas utilisé ce service 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 à 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 reconnaitre 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 aidée 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, ce qui fait en sorte qu'elle ne participe que très rarement à ces ateliers. Aussi, pour être perçus comme 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 technologiques. Les étudiants se sont prononcés sur l'efficacité expérimentée (lorsqu'ils utilisaient ou avaient utilisé les accommodements 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 motivée 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 parait 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 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 concentrés 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 apparait 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 stress. (F129)

L'appréciation quant à l'aménagement des locaux adaptés disponibles pour les examens varie d'un étudiant à l'autre. Une étudiante établit d'ailleurs un 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 isoloirs, qui sont particulièrement prisés par les étudiants, alors que d'autres n'en possèdent pas.

Dans le même ordre d'idées, 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 vécue 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 concentrés sur ce qui est dit par leur enseignant, 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 enregistrait » (F126).

C'est aussi ce que rapportent 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 sécurisée. (F103)

Même pour les étudiants n'ayant pas toujours le besoin d'utiliser leur temps supplémentaire, le fait de pouvoir l'avoir au besoin apparait 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 leurs examens rapidement. « Je suis toujours, toujours le premier à finir. Tout le temps, tout le temps, tout le temps. Ça toujours été. Même si j'aurais plus de temps ça ne changerait absolument rien » (H105).

Pour les étudiants ayant des difficultés à rester concentrés pendant leurs examens, le temps supplémentaire s'avèrerait 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 pénalisée » (F101). Cette mesure les aiderait à rester concentrés 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 multiples ou examens à questions 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 technologiques. L'ordinateur apparait 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 imparti, surtout lorsqu'il s'agit d'examens contenant des 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, ces étudiantes 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 Antitote, 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 le cout de ces outils n'est généralement pas couvert par les établissements scolaires ; ils doivent assumer eux-mêmes les frais liés à l'achat et au renouvèlement de ces logiciels d'aide.

Efficacité perçue et attendue des autres ressources

Parmi les ressources utilisées qui ne figurent pas dans le plan d'intervention des étudiants à l'étude, l'accompagnement psychologique apparait d'une grande aide, notamment dans l'acceptation de leur TDAH, pour apprendre à mieux se connaitre, 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'on y retrouve beaucoup de distractions ou de conversations hors sujet. 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, une étudiante ajoute : « ça m'a aidée 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 leur permettent de rester concentrés, de canaliser leur énergie ou de réduire leur stress. Cependant, pour certains, ces objets peuvent aussi les distraire et nuire à leur concentration.

Discussion

L'étude avait pour but d'examiner l'utilisation des services de soutien et des mesures d'accommodements chez les étudiants ayant un TDAH à l'éducation postsecondaire, ainsi que les perceptions d'efficacité de ces ressources. D'abord, en ce qui concerne les 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 apparait 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 services 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 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 faire moins 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 apparait 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. : Bradshaw et Salzer, 2003 ; Meaux et al., 2009) soulèvent 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 et al., 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 aux ÉSH se questionnent sur les types de services offerts et les meilleurs moyens de mise 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.

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 d'utilisation des locaux par les établissements. En effet, l'efficacité de cette mesure semble indissociable de 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.) offerts puisqu'actuellement, dans certains cas, ils aggravent les difficultés

des étudiants. De plus, alors que certains 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 couts liés à cette mesure sont importants, les établissements devraient proposer d'autres services ou accommodements avant de proposer le local adapté, et l'offrir seulement 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 prêt 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 parties prenantes des choix des accommodements à leur 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 de temps additionnel était de 17 %, ce qui est considérablement moins que les 33 % à 50 % alloués. Bien que notre étude n'ait 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 apparait particulièrement utile lors des examens contenant des questions à développement, car les étudiants rencontrent davantage de problèmes lors de ces situations d'évaluation. 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 à 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 à planifier), comme celles rencontrées 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 l'incohérence entre 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 de l'étudiant qu'il 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 (Kettler, 2012 ; Reaser et al., 2007).

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 en connaitre l'explication. Notre étude apporte quelques réponses intéressantes pour expliquer pourquoi cette mesure peut être inefficace. Selon l'expérience des étudiants, les bénéfices 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 des étudiants 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 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 accommodements par les étudiants. Ensuite, les étudiants peuvent avoir du mal à imaginer l'utilité potentielle et effective des accommodements, 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 par 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 l'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 l'a fait notre étude.

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 mesures d'accommodements et des services 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 apparait préoccupant puisque les services adaptés

comptent sur ces mesures pour venir en aide aux étudiants. Étant donné l'accroissement des ÉSH dans les établissements postsecondaires, les services adaptés auraient avantage à effectuer plusieurs rajustements afin d'offrir des 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 des étudiants. 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, tout service offrant des mesures d'accommodements depuis plusieurs sessions à un étudiant, sans qu'aucun changement soit observé depuis la mise en place de celles-ci, devrait remettre en question la philosophie de ses 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 continuels rajustements — 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 difficiles 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 le portail des 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. De telles actions réduiraient probablement le besoin d'accommodements, permettant ainsi 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* (5e éd.). https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

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 and Transition 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* (2e éd.). PRO-ED.

Brown, T. E. (2005). *Attention deficit disorder: The unfocused mind in children and adults*. Yale University Press.

Charte des droits et libertés de la personne, RLRQ, c C-12. Canlii. https://canlii.ca/t/19cq

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 and Education*, *62*(1), 24–41. https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984592

Crawford, L. (2013). *Accommodations vs. modifications: What's the difference?* https://www.perkinselearning.org/sites/elearning.perkinsdev1.org/files/Accommodations%20vs.%20Modifications.pdf

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4e éd.). SAGE.

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 ? *Éducation et francophonie*, *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*, *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* [Document de travail]. 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

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 and Transition for Exceptional Individuals*, *31*(2), 77–84. https://doi.org/10.1177/0885728808317658

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.

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: Evidence-based accommodation research. *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. C., Massetti, G. M., Fabiano, G. A., Pariseau, M. E. et Pelham, W. E. Jr. (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. http://collegequarterly.ca/2009-vol12-num03-summer/hong-himmel.html

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. https://doi.org/10.1037/14468-000

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 Saldaña, 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

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*(3), 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. E., Fabiano, G. A., Massetti, G. M., Hart, K. C. et Pelham, W. E. Jr. (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.

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

Rose, D. H. et Meyer, A. (2006). *A practical reader for universal design for learning*. Harvard Education Press.

Sokal, L. et Vermette, L. A. (2017). Double time? Examining extended time testing accommodations (ETTA) in postsecondary settings. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *30*(2), 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. (s. d.). *Services aux étudiants. Soutien à l'apprentissage*. https://oraprdnt.uqtr.uquebec.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, juin). *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* (2e version). http://www.capres.ca/wp-content/uploads/2014/11/ESH_Rapport-UQ-ÉSH-émergents.pdf

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. et Levine, P. (2005, avril). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities* (NLTS2) [Rapport]. 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. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5345-1

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 and Behavioral Assessment*, *35*(4), 421–435. https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8