



ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LA VALIDITÉ SOCIALE DES RENCONTRES FOCUS POUR LES ÉTUDIANTS UNIVERSITAIRES AYANT UN TDAH

Julien Dalpé,

France Landry,

et Georgette Goupil

Université du Québec à Montréal

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) peut entraîner des difficultés scolaires chez les étudiants universitaires. Inspirées de la thérapie cognitive et comportementale, les Rencontres FOCUS sont constituées de huit ateliers réalisés en groupe qui visent à développer des stratégies d'étude efficaces chez les étudiants ayant un TDAH. La présente étude vise à évaluer la validité sociale de cette intervention, c'est-à-dire à quel point elle répond aux demandes des étudiants qui y participent, à partir de l'expérience rapportée par ces derniers. Sur une période de trois semestres universitaires, trois groupes d'étudiants ayant un TDAH (11 femmes et 5 hommes) ont pris part aux Rencontres FOCUS et ont par la suite participé à des entretiens de groupe pour évaluer les bénéfices perçus de cette intervention et les aspects à y améliorer. Les enregistrements audio numériques de ces entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats indiquent que les participants retirent des bénéfices de trois aspects des rencontres : la psychoéducation sur le TDAH, les échanges avec les pairs et les exercices de mise en pratique du contenu. Les aspects à améliorer incluent l'augmentation du nombre d'exercices pratiques et une meilleure distribution du temps de parole dans les échanges.

See end of text for English abstract.

Mots clés : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), stratégies d'étude, étudiants universitaires, thérapie cognitive et comportementale (TCC)

Correspondance : La correspondance concernant le présent article peut être adressée à Julien Dalpé, à l'attention de Georgette Goupil, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 8888, succ. Centre-ville, Montréal, Qc, Canada, H3C 3P8.
Courriel : dalpe.julien@courrier.uqam.ca

Le nombre d'étudiants en situation de handicap qui bénéficient de services de soutien a connu une augmentation substantielle au cours des dernières années, passant de 6905 en 2012-2013 à 14652 en 2016-2017. Parmi ces étudiants en situation de handicap, ceux ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) ont connu une augmentation importante, passant de 1469 en 2012-2013 à 5343 en 2016-2017 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap, 2017).

Présent chez 2,5 % des adultes, le TDAH, un trouble neurodéveloppemental, se caractérise par des symptômes d'inattention parfois accompagnés de symptômes d'hyperactivité/impulsivité (American Psychiatric Association, 2015). Ce trouble s'associe à des déficits dans un ou plusieurs domaines cognitifs tels que la mémoire de travail (Faraone et coll., 2015).

Les étudiants universitaires ayant un TDAH peuvent avoir une moyenne générale plus faible, abandonnent davantage de cours, sont moins susceptibles d'obtenir leur diplôme et sont plus à risque de restriction aux études que leurs pairs sans TDAH¹. Ils rapportent aussi davantage de symptômes anxieux et dépressifs et présentent plus de difficultés sociales que leurs pairs (Advokat, Lane et Luo, 2011; Blase et coll. 2009; Gormley, DuPaul, Weyandt et Anastopoulos, 2016; Kwon, Kim et Kwak, 2018; Weyandt et coll., 2013). Les symptômes d'inattention entravent notamment les comportements d'autorégulation tels que se fixer des objectifs, maintenir son attention en classe, organiser son

matériel, planifier ses activités scolaires, gérer son temps, etc. (Lahav, Ben-Simon, Inbar-Weiss et Katz, 2018; Shelton, Addison et Hartung, 2017). Des difficultés se présentent aussi dans le contrôle de l'anxiété, la concentration, le traitement des informations ainsi que la passation des examens (Reaser, Prevatt, Petscher et Proctor, 2007). Néanmoins, les adultes ayant un TDAH possèderaient une meilleure pensée divergente, soit la capacité de générer plusieurs solutions à un problème. Ils seraient plus performants que leurs pairs sans TDAH dans les domaines faisant appel à la créativité (White et Shah, 2006, 2011).

Pour répondre aux besoins des étudiants en situation de handicap, dont ceux ayant un TDAH, les universités proposent d'adopter une pédagogie inclusive ainsi que des services de soutien individualisés (Brodeur et coll., 2017). Parmi ces services, on retrouve des aménagements (p. ex., temps supplémentaire et local isolé pour les examens), des rencontres avec des professionnels, du tutorat et des ateliers de groupe (Brodeur et coll., 2017). Parmi les ateliers destinés aux étudiants ayant un TDAH, les Services de soutien à l'apprentissage de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offrent les Rencontres FOCUS, inspirées de la thérapie cognitive et comportementale (TCC) et fondées sur un programme développé par Landry en 2012.

LE PROGRAMME DE LANDRY

Le *Programme de renforcement des stratégies d'étude pour les étudiants universitaires ayant un TDAH* (Landry, 2012) a pour but de soutenir la mise en œuvre de stratégies d'étude universitaires efficaces. Les thèmes sélectionnés correspondent à ceux ayant été identifiés par des études comme étant les plus pertinents pour soutenir les étudiants ayant un TDAH, notamment la compréhension des conséquences du TDAH sur le projet universitaire, l'utilisation des ressources d'aide universitaires, le renforcement des stratégies d'étude, la gestion du temps de lecture, la diminution de la procrastination et la gestion du stress (Frazier et coll., 2007; Meaux, Green et Broussard, 2009; Reaser et coll., 2007; Rabiner, Anastopoulos, Costello, Hoyle et Swartzwelder, 2008; Shaw-Zirt, Popali-Lehane, Chaplin et Bergman, 2005; Weyandt et DuPaul, 2008). Le contenu et la structure s'inspirent également du programme en langue anglaise de Safren, Perlman, Sprich et Otto (2005), destiné aux adultes ayant un TDAH, ainsi que de deux programmes en milieu universitaire : le *AD/HD Skills and Strategies Program* de l'Université de la Saskatchewan (Burt, Parks-Charney et Schwean, 1996) et le *ADHD management program* de l'Université de Floride (Montero, 2002).

Les fondements théoriques du programme de Landry reposent sur les principes de la thérapie cognitive et comportementale (TCC), centrée sur la modification des pensées et des comportements. L'étudiant est amené à s'auto-observer, à évaluer son apprentissage, ses erreurs, Tableau 1

ses difficultés et à mettre en place un processus de résolution de problèmes. Appliqué en milieu éducatif, le programme de Landry propose aux participants des stratégies organisationnelles, cognitives ou métacognitives pour favoriser l'apprentissage scolaire : organisation du temps ou du matériel, utilisation de moyens mnémotechniques, de cartes conceptuelles, d'aides technologiques, etc. Il peut être appliqué avec un seul étudiant ou en petits groupes. Tel que recommandé en TCC, la psychoéducation effectuée permet aux participants d'obtenir des informations sur le TDAH, de mieux en identifier les symptômes et les effets et de mobiliser les ressources personnelles (Weiner et coll., 2018).

Six experts en TDAH ont validé le contenu du programme de Landry (2012) en évaluant la clarté et la pertinence des objectifs, les informations, les stratégies, les outils proposés et les exercices pratiques. Les experts ont conclu que les objectifs correspondent aux résultats de recherche et à leur expérience concernant le TDAH, que les thèmes abordés sont pertinents et que le déroulement des rencontres s'avère cohérent. Ils ont jugé que le programme favorise le développement de l'autonomie et la résolution de problèmes. À l'UQAM, le programme s'applique actuellement sous le nom de Rencontres FOCUS.

LES RENCONTRES FOCUS

L'UQAM offre les Rencontres FOCUS sous forme d'ateliers de groupe (6 à 12 participants) à raison d'une rencontre de 90 à 120 minutes par semaine sur une période de six à huit semaines. Instaurées en 2013, les Rencontres FOCUS sont animées par leur auteure, qui est psychologue. D'autres professionnels en soutien à l'apprentissage ou doctorants en psychologie coaniment les rencontres. Les animateurs ont fait des ajustements graduels au contenu et au format des rencontres en fonction de la rétroaction des étudiants.

LES THÈMES DES RENCONTRES FOCUS

Les Rencontres Focus couvrent huit thèmes inspirés de la littérature scientifique sur le TDAH et de l'expérience clinique de Landry (2012). Tel que présenté dans le tableau 1, chaque thème aborde des méthodes d'étude cognitives ou métacognitives, des comportements favorables à la réussite universitaire ou des sujets de réflexion liés au cheminement scolaire des participants.

ANIMATION ET EXERCICES PRATIQUES

Les animateurs présentent les stratégies d'étude selon les principes de l'enseignement explicite (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007). Ainsi, ils abordent les notions de façon séquencée, explicitent les liens entre ces notions et les comportements ciblés et fournissent des exemples concrets. Lors de discussions en groupe, les animateurs encouragent les étudiants à établir des liens

Tableau 1.*Contenu des Rencontres FOCUS*

| Thème | Objectifs visés | Activités |
|---|---|---|
| 1. Répercussion du TDAH sur le projet universitaire | Améliorer ses connaissances sur le TDAH; Réfuter certains mythes concernant le TDAH. | Présentation des rencontres et de leur fonctionnement; Discussion sur les définitions personnelles du diagnostic de TDAH; Discussion sur les principaux défis dans le parcours scolaire passé et le programme actuel; Psychoéducation sur les meilleures pratiques dans l'intervention pour le TDAH fondées sur les données probantes; Présentation du soutien et des ressources offerts à l'UQAM, incluant les aménagements dans les cours (p. ex., temps supplémentaire et local isolé pour les examens). |
| 2. Gestion du temps et planification | Identifier des stratégies pour diminuer les retards; Adopter une planification réaliste en fonction des exigences et des contraintes personnelles. | Discussion sur les répercussions du TDAH sur la perception du temps; Énumération des défis rencontrés et des stratégies déjà tentées par le passé; Proposition d'une planification stratégique à trois niveaux : 1. globale (un trimestre), 2. hebdomadaire (par semaine) et 3. pour une période de travail durant la journée. |
| 3. Gestion du matériel scolaire et de l'attention | Identifier des stratégies pour diminuer les oublis et les pertes et maintenir son attention en classe. | Identification des obstacles à l'organisation du matériel scolaire; Proposition d'interventions pour diminuer la perte des objets : système de classement des documents imprimés et électroniques, système de prise de notes; Discussion sur les caractéristiques de l'environnement de travail de chacun; Proposition de moyens pour maintenir l'attention : éliminer les distractions (p. ex. fermer son cellulaire), s'asseoir en avant de la classe, prendre des pauses fréquentes et bouger lors de ces pauses si possible. |
| 4. Lecture efficace | Choisir des stratégies de lecture adaptées à sa capacité d'attention et aux exigences du cours. | Discussion sur la capacité à demeurer attentif durant les lectures scolaires; Proposition de méthodes de lecture efficace : identifier un objectif de lecture, découper la lecture selon ses capacités attentionnelles, identifier le type de lecture (de surface ou de compréhension); Proposition de modèles de résumés de lecture et d'annotation; Présentation d'aides technologiques pour faciliter la lecture (p. ex. logiciels de synthèse vocale). |
| 5. Planification de la rédaction de texte | Planifier adéquatement ses tâches de rédaction; Améliorer le fil conducteur et la structure générale de ses textes. | Retour sur les difficultés des participants dans leurs travaux écrits; Présentation de la carte conceptuelle pour synthétiser, lier des concepts et cerner un sujet de rédaction; Présentation des étapes du processus de rédaction; Proposition d'un plan de rédaction et d'outils de remue-méninge ainsi que de révision linguistique. |
| 6. Gestion de l'étude et passation des examens | Planifier adéquatement ses séances d'étude; Identifier des stratégies de mémorisation et de passation d'examen. | Identification des habitudes d'étude et des difficultés rencontrées; Présentation des différents modes d'étude selon le type d'évaluation; Proposition d'un organisateur d'étude et de stratégies de mémorisation (moyens mnémotechniques); Démonstration de l'utilisation de la carte conceptuelle pour comprendre et mémoriser la matière; Proposition de méthodes de gestion des questions d'examen. |
| 7. Gestion du stress | Comprendre les liens entre le stress et les symptômes du TDAH; Identifier des stratégies pour diminuer le stress. | Discussion sur les liens perçus entre le TDAH et le stress; Énoncé des recherches sur la compréhension du stress et de l'anxiété en relation avec le TDAH; Discussion sur le stress vécu en milieu universitaire; Proposition de stratégies cognitives pour gérer le stress au quotidien (lien entre les pensées, les comportements et les sensations comme le stress); Proposition d'activités pour réduire le stress : techniques de respiration ou de méditation. |
| 8a. Motivation et procrastination | Planifier la transition vers le marché du travail; Connaître ses sources de motivation et adopter des stratégies pour réduire la procrastination. | Explication de la notion de changement : comment apporter des changements dans les stratégies et les attitudes face au projet scolaire; Discussion de l'entrée sur le marché du travail et de l'adaptation aux défis futurs; Discussion sur la procrastination : les causes et les conséquences de cette dernière, les pistes de solution pour se mettre au travail. |
| 8b. Bilan | Faire un retour sur les connaissances acquises durant les Rencontres FOCUS. | Discussion sur les Rencontres FOCUS et leur apport sur le plan du cheminement universitaire, passation d'un questionnaire de rétroaction individuel. |

Sources : Landry (2012); Landry et Goupil (2010)

entre les méthodes présentées et leurs difficultés. Finalement, des exercices pratiques sont proposés.

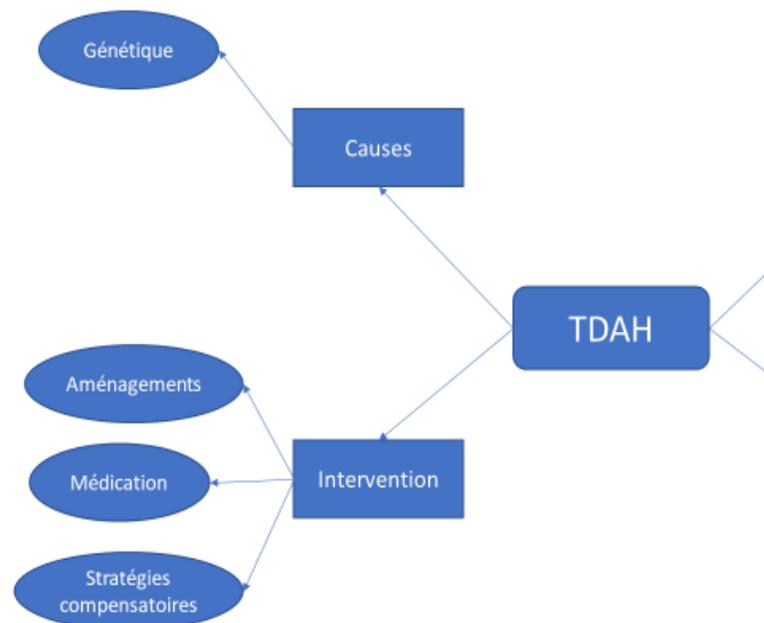
Tout comme la TCC, qui inclut des exercices permettant d'améliorer les effets de l'intervention (Kazantzis, Deane et Ronan, 2000), les Rencontres FOCUS permettent aux participants d'expérimenter les stratégies et de les insérer dans leur routine d'étude. Les exercices proposés dans les Rencontres FOCUS peuvent être effectués à la fin des rencontres ou à la maison, selon le temps disponible. Elles incluent notamment l'élaboration d'un calendrier de la session, la création d'une liste d'abréviations pour la prise de notes et la rédaction de résumés de lecture.

EXEMPLE DU DÉROULEMENT D'UNE RENCONTRE FOCUS

Le déroulement de la sixième rencontre, qui porte sur la gestion de l'étude et la passation des examens, illustre le contenu, l'animation et les exercices dans les Rencontres FOCUS. Les animateurs font d'abord un retour sur la rencontre précédente et ils invitent les étudiants à partager les difficultés et les réussites vécues durant la semaine. Les étudiants échangent ensuite sur leurs difficultés liées aux examens. Les animateurs proposent des moyens pour se préparer à un examen, soit l'identification du type d'évaluation et de la matière mise à l'examen ainsi que la planification de plusieurs courtes périodes d'étude. Ils proposent aussi des stratégies de mémorisation : réorganiser les notes de cours, résumer, identifier les mots-clés, relier les concepts et utiliser des astuces mnémotechniques. Enfin, les animateurs suggèrent des méthodes de passation des examens telles gérer le temps de la période d'examen, prioriser les questions, répondre en premier aux questions faciles et réviser ses réponses. Les animateurs proposent un organisateur résumant le processus d'étude (planifier, organiser et mémoriser) et une carte conceptuelle permettant d'organiser et de mémoriser la matière (voir figure 1). L'exercice pratique consiste à utiliser l'organisateur pour planifier l'étude de fin de session. Un échange sur l'adaptation du contenu présenté à la situation personnelle des participants conclue la rencontre.

RÉTROACTION PAR LES PARTICIPANTS

La dernière Rencontre FOCUS inclut une activité de bilan durant laquelle les étudiants discutent du contenu, du format et des bénéfices perçus dans le programme. Cette activité permet d'évaluer en partie la validité sociale des rencontres, c'est-à-dire à quel point les objectifs, les procédures et les effets de l'intervention répondent aux attentes des usagers (Clément et Schaeffer, 2010; Finn et Sladeczek, 2001). La validation sociale, une composante essentielle de l'évaluation d'un programme, fournit en outre des données subjectives permettant d'ajuster les procédures aux besoins des participants et d'identifier les interventions bénéfiques (Clément et Schaeffer, 2010).



Source : Landry (2012)

Figure 1. Exemple de carte conceptuelle

OBJECTIFS DE LA PRÉSENTE ÉTUDE

La présente étude, qui s'inscrit dans l'évaluation de la validité sociale des Rencontres FOCUS, cible l'expérience rapportée des participants concernant les bénéfices des rencontres et les aspects à améliorer. De nature exploratoire et destinée principalement aux praticiens, cette étude vise à identifier les interventions jugées profitables par des étudiants universitaires ayant un TDAH.

Méthode

PARTICIPANTS ET INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Sur une période de trois semestres universitaires, trois groupes d'étudiants de premier cycle de l'UQAM, recrutés sur une base volontaire, ont participé aux Rencontres FOCUS. Tous avaient reçu un diagnostic de TDAH par un professionnel. Parmi ces trois groupes, 16 étudiants, soit 11 femmes et 5 hommes âgés en moyenne de 26,94 ans ($ÉT = 9,77$), ont pris part à la dernière rencontre qui incluait l'activité de bilan. Le tableau 2 présente leurs caractéristiques.

L'activité de bilan, d'environ 20 minutes, prend la forme d'une discussion semi-structurée sur le contenu et le format des rencontres, les bénéfices perçus et les aspects à améliorer. Les animateurs posent des questions ouvertes (voir annexe), mais les aspects abordés sont

Tableau 2*Caractéristiques des participants à l'activité de bilan des Rencontres FOCUS*

| Semestre | Âge | Sexe | Faculté d'étude | Âge au moment du diagnostic de TDAH | Professionnel ayant posé le diagnostic de TDAH |
|----------|-----|-------|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| 1 | 23 | Femme | Communication | 15 | Psychologue |
| 1 | 29 | Femme | Communication | 26 | Médecin |
| 1 | 24 | Femme | Sciences humaines | 16 | Médecin |
| 1 | 26 | Femme | Science politique et droit | 24 | Psychologue |
| 1 | 31 | Femme | Sciences humaines | 24 | Neuropsychologue |
| 1 | 31 | Homme | Sciences humaines et Communication | 21 | Psychologue |
| 1 | 25 | Homme | Science politique et droit | 22 | Neuropsychologue |
| 1 | 28 | Femme | Arts | 27 | Psychiatre |
| 2 | 36 | Femme | Sciences humaines | 35 | Psychiatre |
| 2 | 32 | Femme | Sciences humaines | 28 | Médecin |
| 2 | 38 | Femme | Arts | 37 | Médecin |
| 3 | 42 | Femme | Arts | 41 | Médecin |
| 3 | 38 | Femme | Communication | 12 | Psychologue |
| 3 | 50 | Homme | Étudiant libre | 49 | Psychiatre |
| 3 | 24 | Homme | Science politique et droit | 24 | Neuropsychologue |
| 3 | 30 | Homme | Sciences humaines | 30 | Psychiatre |

aussi déterminés par les étudiants. L'activité est enregistrée en format audionumérique avec l'accord des participants.

PROCÉDURE D'ANALYSE

Les enregistrements audionumériques de l'activité bilan ont été retranscrits sous forme de verbatim et ont fait l'objet d'une analyse de contenu selon la méthode de Paillé et Mucchielli (2013). La procédure comportait quatre étapes : 1) la transcription des enregistrements audionumériques de la portion bilan sous forme de verbatim; 2) une première lecture des verbatim afin de nous familiariser avec leur contenu et d'identifier les passages correspondant aux objectifs de la recherche; 3) la codification des verbatim; 4) la construction d'un arbre thématique. La codification visait à résumer le contenu des verbatim au moyen d'énoncés descriptifs appelés thèmes. Conformément à l'approche de la codification en continu, à mesure que de nouveaux verbatim étaient codifiés, les thèmes émergents étaient comparés, regroupés et hiérarchisés dans une grille. Un arbre thématique a permis de représenter l'ensemble des thèmes ayant émergé de l'analyse ainsi que leurs interrelations.

Résultats

BÉNÉFICES PERÇUS

La figure 2 présente la portion de l'arbre thématique illustrant les bénéfices perçus des Rencontres FOCUS. Ceux-ci se classent selon trois thèmes : les études universitaires, le bien-être psychologique et la compréhension du TDAH.

Bénéfices liés aux études universitaires. Les Rencontres FOCUS ont permis d'améliorer les stratégies d'étude suivantes : la gestion du temps et la planification à l'aide d'une liste de priorités et d'un calendrier (thème 2 des Rencontres FOCUS), la gestion du matériel scolaire à l'aide de classeurs (thème 3) et l'étude pour les examens à l'aide de cartes conceptuelles (thème 6) :

« La liste de mes priorités est collée sur mon babillard, en face de mon bureau de travail. Je la regarde de temps en temps. Et le grand calendrier des mois aussi, avec tout ce qui est écrit. Je me gêne aussi : quand quelque chose est fait, je le barre avec mon gros marqueur noir. »

« Moi, ce sont les cartes conceptuelles. Je vais essayer de les utiliser davantage, même peut-être pour les lectures. J'y vais par étape. Là je le fais pour les examens. J'aime vraiment l'aspect visuel. Comme je considère être assez visuelle, je me mets des repères. »

Les verbatim analysés révèlent aussi une meilleure connaissance des outils et des ressources disponibles pour les étudiants ayant un TDAH, incluant les logiciels informatiques (p. ex., synthèse vocale) et les aménagements dans les cours (p. ex., temps supplémentaire pour les examens).

Bénéfices liés au bien-être psychologique. La participation aux Rencontres FOCUS semble contribuer au bien-être psychologique des participants. Ces derniers rapportent une diminution de leur stress quotidien ainsi qu'une augmentation de leur estime de soi et de leur sentiment de compétence. En côtoyant d'autres personnes ayant un TDAH, ils réalisent n'être pas les seuls à vivre

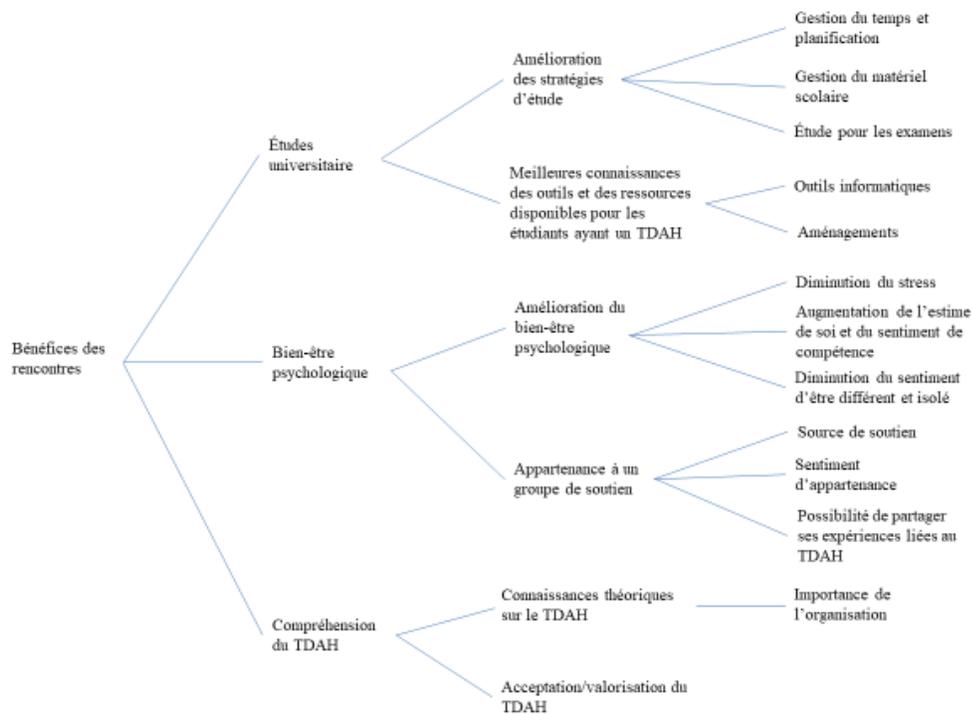


Figure 2. Bénéfices perçus des Rencontres FOCUS

des difficultés, ce qui réduit leur sentiment d'être différents, isolés ou étranges :

« Ça m'a beaucoup encouragé à revoir mes capacités d'apprentissage et ma compétence. Surtout, ça vient toucher notre estime. J'ai hésité par le passé à revenir étudier. [...] Mais là, je trouve que tranquillement, avec ces stratégies-là, ça va beaucoup mieux.

« Ça a été vraiment, dans les deux premières séances, un soulagement presque physique, de savoir que j'étais avec des gens comme moi. Je ne me sens plus bizarre, c'est énorme pour moi. »

Les participants indiquent avoir reçu non seulement du soutien des animateurs, mais également des autres membres du groupe, avec qui ils partageaient leurs expériences et qui en retour leur offraient des encouragements et des conseils. Au fil des rencontres, un sentiment d'appartenance au groupe s'est développé. Par ailleurs, comme tous partageaient un même diagnostic, ils pouvaient échanger sur leurs difficultés, sans se sentir jugés :

« Je pense que ce qui ramène aux rencontres, ce n'est pas le côté technique, c'est plus le côté humain qu'on vient chercher ici. [...] Il y a un sentiment d'appartenance qu'on a développé. »

« Moi, ce qui m'a beaucoup fait du bien, c'est que ça me permettait de me répéter sans tomber sur les nerfs, dans le désordre. [...] Pour toi, le problème persiste, donc tu le répètes parce qu'il est là, mais quelqu'un qui n'a pas ce problème-là te répondrait : "Mais règle-le !" Alors que ce n'est pas ça que tu as besoin d'entendre. Tu as besoin d'entendre : "C'est difficile." Et qu'on te permette de le dire : "C'est difficile." [...] Moi, c'était par rapport à ça que j'ai eu beaucoup de mal, ce n'était pas validé, ma difficulté était comme escamotée. »

Bénéfices liés à la compréhension du TDAH. Les étudiants rapportent avoir acquis des connaissances théoriques sur le TDAH, les difficultés qui y sont associées et les moyens de les surmonter. Leurs propos font ressortir l'importance d'introduire une structure et un cadre temporel et organisationnel dans leurs activités pour diminuer les retards, les oublis et les conflits d'horaire. Des participants indiquent avoir appris à accepter leur TDAH comme faisant partie d'eux-mêmes plutôt que de le considérer comme une difficulté à surmonter. Certains en sont même venus à valoriser leur différence :

« Je le vois moins comme un handicap. Avant, je pensais que j'étais moins bonne que les personnes "normales" qui n'ont pas de problèmes d'apprentissage. Là, je vois que c'est juste différent. Peut-être que j'ai besoin de plus

de temps, d'autres manières de faire mes choses, mais je ne me sens pas moins bonne. »

« Je me suis rendue compte, dans toute cette histoire-là, que je ne veux pas être « le beau cygne ». Je n'ai pas le goût d'être comme [les personnes sans TDAH]. J'ai une créativité différente, j'ai une manière différente de voir le monde. »

Toutefois, un participant dit avoir eu des difficultés à appliquer certaines des stratégies proposées :

« Moi j'ai perdu tout mon temps des fêtes à faire mon horaire pour me rendre compte que ça ne donnait rien. [...] Mis à part générer du stress et de l'anxiété. »

ASPECTS À AMÉLIORER ET OBSTACLES À LA PARTICIPATION

Tel qu'illustré par la figure 3, les aspects des Rencontres FOCUS à améliorer peuvent être regroupés en trois thèmes : la mise en pratique des stratégies, les interactions entre les étudiants et la mise en place de rencontres individuelles avec les animateurs. La conciliation des rencontres avec les études constitue aussi un obstacle à la participation.

Les étudiants ont apprécié les activités de mise en pratique dans les Rencontres FOCUS et en auraient souhaité davantage. Ainsi, si certains d'entre eux connaissaient déjà les stratégies d'étude présentées dans les rencontres (p. ex., planification des activités à l'aide d'un calendrier, techniques de prise de notes efficaces), ils éprouvaient de la difficulté à les appliquer. En ce sens, davantage de temps devrait être accordé à la mise en pratique des stratégies d'étude :

« On pourrait faire un exercice, puis avoir de la rétroaction. Faire peut-être une évaluation pour que les participants se donnent des conseils

entre eux. Ici, on se dévoile beaucoup, donc ce serait bien de faire des liens avec les notions, par exemple ce qui nous aide à retenir. Peut-être justement faire un peu plus de rétroaction sur l'utilisation de certains outils, voir s'ils sont maîtrisés. »

Les discussions occupent une place importante dans les Rencontres FOCUS. Certains étudiants parlent davantage que d'autres durant ces temps d'échange. Des participants suggèrent donc d'assurer une meilleure distribution du temps de parole, de façon à permettre à tous de profiter des bénéfices de ces échanges :

« Parfois, j'ai l'impression que je parle beaucoup, donc je veux laisser les autres parler. [...] Je ne sais pas ce que l'on pourrait faire pour qu'il y ait plus d'interactions. J'ai trouvé qu'il y en a eu quand même, mais des fois j'avais l'impression que ça tournait autour de certains membres dans le groupe. »

Par ailleurs, il est suggéré d'offrir la possibilité de rencontrer individuellement les animateurs des rencontres pour discuter de besoins essentiels :

« [Je suggère] de favoriser des rencontres individuelles, une en début et une en fin de parcours, pour avoir une discussion personnalisée avec les intervenants sans avoir à refaire une autre démarche avec les Services à la vie étudiante. »

La conciliation des rencontres avec les études se révèle être un obstacle à la participation :

« Avec quatre cours, je dois admettre que, certaines semaines, je me suis forcé à venir aux rencontres. J'avais des travaux à faire, mais ça ne se faisait pas de ne pas venir selon moi. »

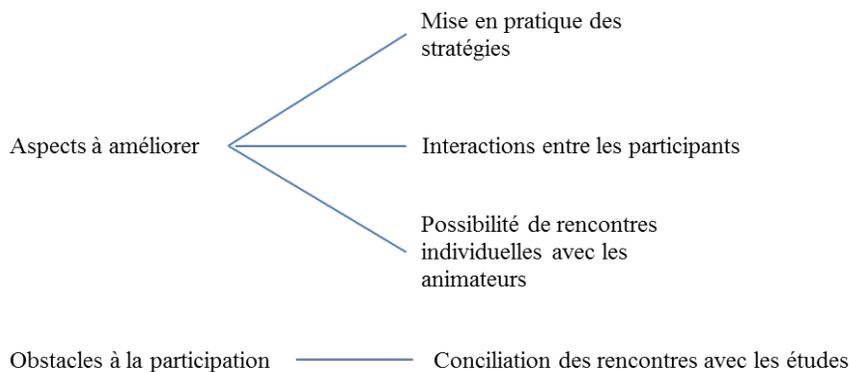


Figure 3. Aspects à améliorer et obstacles à la participation

Discussion et conclusion

La présente étude visait à explorer l'expérience rapportée des participants aux Rencontres FOCUS, un programme de renforcement des stratégies d'étude inspiré de la TCC. Les bénéficiaires perçus comprennent l'amélioration des stratégies d'étude, une meilleure connaissance des ressources et des services disponibles, l'augmentation du bien-être psychologique, l'appartenance à un groupe de soutien ainsi qu'une meilleure compréhension et une plus grande acceptation du TDAH. Les aspects à améliorer incluent l'augmentation du nombre d'exercices pratiques, la répartition du temps de parole dans les discussions et la possibilité de rencontrer individuellement les intervenants.

Les stratégies d'étude présentées dans les Rencontres FOCUS ne sont pas en soi différentes de celles développées par un étudiant universitaire tout-venant. Les étudiants les acquièrent souvent par eux-mêmes au cours de leurs études collégiales ou universitaires. Les Rencontres FOCUS ont toutefois l'avantage d'ancrer ces stratégies dans la réalité d'un étudiant vivant avec des symptômes d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité. De plus, la possibilité pour les participants de partager un vécu similaire et de parler des difficultés spécifiques à leur projet universitaire peut favoriser le sentiment de compétence.

Les bénéficiaires perçus des rencontres vont dans le même sens qu'une étude d'Anastopoulos et coll. (2015). Ceux-ci ont démontré qu'une intervention de groupe inspirée de la TCC destinée aux étudiants ayant un TDAH pouvait améliorer les stratégies d'organisation, l'utilisation des services de soutien et les connaissances sur le TDAH. De même, Solanto et coll. (2010) et LaCount et coll. (2015) ont relevé qu'une intervention de groupe centrée sur les stratégies de planification et de gestion du temps pouvait réduire les symptômes d'inattention des adultes ayant un TDAH.

Les résultats font ressortir trois pratiques fondamentales des Rencontres FOCUS : la psychoéducation sur le TDAH, les discussions de groupe et les exercices pratiques. Selon Weiner et coll. (2018), la psychoéducation active, qui s'inscrit dans des séances structurées et animées par un thérapeute, permet d'augmenter les connaissances d'une personne sur son trouble tout en l'amenant à jouer un rôle actif dans l'intervention. Une étude de Bramham, Young, Bickerdike, Spain, McCartan et Xenitidis (2009) relève l'importance du partage des expériences entre les participants dans la TCC de groupe. Prevatt, Lampropoulos, Bowles et Garrett (2011) ont aussi démontré que les exercices pratiques pouvaient augmenter l'efficacité d'une intervention auprès d'étudiants universitaires ayant un TDAH.

La présente étude fournit une première évaluation de la validité sociale des Rencontres FOCUS, un

programme en langue française inspiré de la TCC. Les participants semblent apprécier le contenu et le format des Rencontres FOCUS et retirer des bénéfices de leur participation. Ils proposent également des moyens concrets pour mieux arrimer les interventions à leurs difficultés et à leurs besoins. En ce sens, l'étude est susceptible de contribuer à l'amélioration des Rencontres FOCUS.

L'étude comporte certaines limites. Ainsi, comme les données proviennent de la dernière rencontre de chaque semestre, seul le point de vue des étudiants ayant suivi le programme jusqu'à la fin est pris en compte. Au moins un participant s'est montré incertain des bénéfices des Rencontres FOCUS. Il est possible que ceux qui ont abandonné les rencontres avant la fin partagent cette conception. Par ailleurs, les propos étant recueillis par les animateurs, il est envisageable que certains étudiants aient orienté leurs réponses dans le but de plaire à ceux-ci ou au groupe. Enfin, l'étude porte sur l'expérience rapportée des participants et ne permet donc pas d'évaluer objectivement l'efficacité des Rencontres FOCUS.

L'évaluation des Rencontres FOCUS devra se poursuivre dans d'autres études. Des instruments objectifs pourraient être utilisés afin d'évaluer les stratégies d'étude avant et après les rencontres. D'autres variables telles que la réussite scolaire, le sentiment de compétence, l'anxiété, l'estime de soi et les connaissances sur le TDAH pourraient aussi être mesurées. Il serait également intéressant de réaliser des entrevues individuelles de façon à explorer plus en profondeur les perceptions concernant les bénéfices des rencontres et les aspects à bonifier. Enfin, compte tenu de l'importance accordée au soutien par les pairs, il serait pertinent de vérifier si les effets du programme varient d'un semestre à l'autre, en fonction des caractéristiques du groupe. Ces évaluations supplémentaires contribueraient non seulement à bonifier les Rencontres FOCUS, mais aussi à explorer d'autres interventions inspirées de la TCC susceptibles de répondre adéquatement aux besoins des étudiants universitaires ayant un TDAH, incluant les interventions plus récentes issues de la troisième vague de la TCC.

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) may cause academic difficulties for university students. Inspired by Cognitive and Behavioral Therapy, the *Rencontres FOCUS* consist of eight group-based workshops designed to develop effective learning strategies for students with ADHD. The present study aims to evaluate the social validity of this intervention, that is, how well it responds to the demands of participating students, based on the experience reported by these students. Over the course of three academic semesters, three groups of students with ADHD (11 women and 5 men) took part in the *Rencontres FOCUS* and participated in group discussions on the perceived benefits of this intervention and

the aspects that could be improved. The digital audio recordings of these interviews were subject to content analysis. Results indicate that participants derive benefits from three aspects of the intervention: ADHD psychoeducation, group exchanges, and content practice exercises. Aspects to be improved include an increase in the number of practical exercises and a better distribution of speaking opportunities during group discussions.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), study strategies, university students, Cognitive and Behavioral Therapy (CBT)

Références

- American Psychiatric Association. (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e ed.). Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2017). *Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises, 2016-2017*. Repéré à <http://aqicesh.ca/docs/AQICESH-2016-2017-statistiques.pdf>
- Anastopoulos, A. D. et King, K. A. (2015). A cognitive-behavior therapy and mentoring program for college students with ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*, 141-151. doi : 10.1016/j.cbpra.2014.01.002
- 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*, 656-666. doi : 10.1177/1087054710371168
- 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*, 297-309. doi : 10.1177/1087054709334446
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. et Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bramham, J., Young, S., Bickerdike, A., Spain, D., McCartan, D. et Xenitidis, K. (2009). Evaluation of group cognitive behavioral therapy for adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders, 12*, 434-441. doi : 10.1177/1087054708314596
- Brodeur, M., Lefebvre, M., Otero, D., Lorite, A., Prud'homme, J., Gosselin, V. et Tremblay, S. (2017). *Éducation inclusive : Une responsabilité collective, une occasion socioéducative pour l'UQAM. Rapport du groupe de travail sur l'éducation inclusive de l'UQAM*. Repéré à https://ssa.uqam.ca/fichier/document/education_inclusive.pdf
- Burt, K. L., Parks-Charney, R. et Schwean, V. L. (1996). The AD/HD Skills and Strategies Program: A program for AD/HD adults in postsecondary education. *Canadian Journal of School Psychology, 12*, 122-134. doi : 10.1177/082957359701200209
- Clément, C. et Schaeffer, E. (2010). Évaluation de la validité sociale des interventions menées auprès des enfants et adolescents avec un TED. *Revue de psychoéducation, 39*, 207-218. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00752067/>
- Faraone, S. V., Asherson, P., Banaschewski, T., Biederman, J., Buitelaar, J. K., Ramos-Quiroga, J. A., Rohde, L. A., Sonuga-Barke, E. J. S., Tannock, R. et Franke, B. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*. Publication avancée en ligne. doi : 10.1038/nrdp.2015.20
- Finn, C. A. et Sladeczek, I., E. (2001). Assessing the social validity of behavioral interventions : A review of treatment acceptability measures. *School Psychology Quarterly, 16*, 176-206. doi : 10.1521/scpq.16.2.176.18703
- 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, 1*, 49-65.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. In V. Dupriez et G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 107-116). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Gormley, M. J., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L. et Anastopoulos, A. D. (2016). First-year GPA and academic service use among college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*. Publication avancée en ligne. doi : 10.1177/1087054715623046
- Kazantzis, N., Deane, F. P. et Ronan, K. R. (2000). Homework assignments in cognitive and behavioral therapy : A meta-analysis. *Clinical Psychology : Science and Practice, 7*, 189-202. doi : 10.1093/clipsy.7.2.189
- Kwon, S. J., Kim, Y. et 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*. Publication avancée en ligne. doi : 10.1186/s13034-018-0218-3
- LaCount, P. A., Hartung, C. M., Shelton, C. R., Clapp, J. D. et Clapp, T. K. W. (2015). Preliminary evaluation of a combined group and individual treatment for college students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*, 152-160. doi : 10.1016/j.cbpra.2014.07.004
- Lahav, O., Ben-Simon, A., Inbar-Weiss, N. et Katz, N. (2018). Weekly calendar planning activity for university students : Comparison of students with and without ADHD by gender. *Journal of Attention*

- Disorders*, 22, 368-378. doi : 10.1177/1087054714564621
- Landry, F. (2012). *Programme de renforcement des stratégies d'étude pour les étudiants universitaires ayant un TDA/H* (Essai doctoral non publié). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Landry, F. et Goupil, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 26(2). Repéré à <http://ripes.revues.org/416>
- 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, 248-256. doi : 10.1111/j.1365-2850.2008.01349.x
- Montero, J. (2002). ADHD management program: A program design for ADHD college students. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(6-B), 3017. Repéré à <https://search-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2443/docview/276307844>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Prevatt, F., Lampropoulos, G. K., Bowles, V. et Garrett, L. (2011). The use of between session assignments in ADHD coaching with college students. *Journal of Attention Disorders*, 15, 18-27. doi : 10.1177/1087054709356181
- 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, 689-699. doi : 10.1177/1087054707305106
- 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. doi : 10.1002/pits.20252
- Safren, S. A., Perlman, C. A., Sprich, S. et Otto, M. W. (2005). *Mastering your adult ADHD : A cognitive-behavioral treatment program therapist guide*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Shaw-Zirt, B., Popali-Lehane, L., Chaplin, W. et Bergman, A. (2005). Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8, 109-120. doi : 10.1177/1087054705277775
- Shelton, C. R., Addison, W. E. et Hartung, C. M. (2017). ADHD and SCT symptomatology in relation to college students' use of self-regulated learning strategies. *Journal of Attention Disorders*. doi : 10.1177/1087054717691134
- Solanto, M. V., Marks, D. J., Mitchell, K. J., Wasserstein, J. et Kofman, M. D. (2008). Development of a new psychosocial treatment for adult ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 728-736. doi : 10.1177/1087054707305100
- Weiner, L., Garcias-Krafes, E., Garcia, S., Berthomier, C., Morali, A., Metzger, J.-Y. et Bertschy, G. (2018). IDEM-dépression : caractéristiques et évaluation d'un groupe ouvert combinant psycho-éducation et thérapie cognitivo-comportementale. *L'Encéphale*, 44, 141-147. doi : 10.1016/j.encep.2016.09.004
- Weyandt, L. L. et DuPaul, G. (2008). ADHD in college students : Developmental findings. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 14, 311-319. doi : 10.1002/ddrr.38
- Weyandt, L. L., Dupaul, G., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J. 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, 421-435. doi : 10.1007/s10862-013-9351-8
- White, H. A. et Shah, P. (2006). Uninhibited imagination : Creativity in adult with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences*, 40, 1121-1131. doi : 10.1016/j.paid.2005.11.007
- White, H. A. et Shah, P. (2011). Creative style and achievement in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Personality and Individual Differences*, 50, 673-677. doi : 10.1016/j.paid.2010.12.015

Annexe

Plan de l'activité bilan des Rencontres FOCUS

1. Quels bénéfices avez-vous tirés des rencontres FOCUS ?
2. Avez-vous des suggestions pour améliorer les rencontres ?
3. Est-ce que la présentation des outils technologiques a été utile ?
4. Avez-vous des commentaires sur le format des rencontres ?
5. Avez-vous trouvé l'ordre des ateliers pertinent ? Est-ce qu'il y a un ordre qui vous apparaîtrait plus logique ?