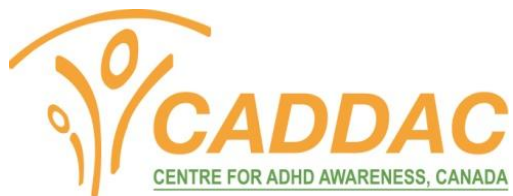


*Inégalités dans l'accès à l'éducation pour  
les élèves canadiens atteints de TDAH*



## À propos de ce document

Le CADDAC, un organisme national à but non lucratif qui offre un leadership en matière d'éducation, de sensibilisation et de défense de droits et d'intérêts aux organismes œuvrant dans le domaine du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et aux personnes qui en sont atteintes a conçu ce livre blanc pour attirer l'attention sur les inégalités qui existent actuellement en matière d'accès à l'éducation pour les élèves atteints de TDAH, partout au Canada.

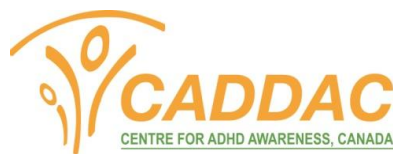
Ce document relate des exemples d'inégalités qui ont été portées à notre attention lors des interactions continues que nous avons avec des parents, des porte-paroles du milieu de l'éducation, des professionnels médicaux et des pédagogues. Malheureusement, ce type d'exemples continue de survenir, malgré les efforts déployés au cours des vingt dernières années par le CADDAC auprès des ministères de l'Éducation pour faire connaître les enjeux dont il est question.

Nous espérons sincèrement que ce document servira non seulement à accroître la sensibilisation aux inégalités actuelles, mais également à donner aux parents et aux élèves la force de poursuivre leurs efforts, voire de les renforcer, en vue d'obtenir un accès équitable aux services d'enseignement pour les personnes atteintes de TDAH et de faire changer les choses.

Le présent livre blanc peut être partagé librement en vertu d'une licence Creative Commons, qui en permet la distribution gratuite, sous réserve de certaines restrictions concernant l'utilisation commerciale, la modification ou la suppression du nom ou du logo du CADDAC.

© CADDAC 2017





## Sommaire de la situation actuelle

- Au moins cinq pour cent des élèves canadiens sont atteints du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un trouble neurodéveloppemental et le trouble psychiatrique le plus courant chez l'enfant.
- Le TDAH nuit considérablement à l'apprentissage.
- Au contraire de ce qui se fait aux États-Unis, le gouvernement canadien n'oblige pas les écoles à assurer l'égalité des chances d'accès à l'enseignement pour les élèves atteints de TDAH.
- Cet écart a permis aux ministères de l'Éducation et aux conseils scolaires d'élaborer des politiques entraînant un accès inéquitable à l'éducation pour les élèves atteints de TDAH.
- Le plus souvent, les pédagogues reçoivent de l'information superficielle, inadéquate et dépassée sur le plan médical à propos du TDAH et des difficultés d'apprentissage qui peuvent en résulter.
- La plupart des pédagogues reçoivent une formation insuffisante sur les stratégies d'enseignement appropriées et les mesures d'adaptation à prendre en classe pour les élèves qui présentent un TDAH.
- Le fait d'exiger que les tests psychopédagogiques indiquent les déficits d'un élève atteint de TDAH pour qu'il soit jugé comme ayant des difficultés et qu'il reçoive des mesures d'adaptation est déraisonnable, non valable et discriminatoire.
- Quand nous sommes incapables de reconnaître et d'aider les élèves atteints de TDAH qui éprouvent des difficultés dans notre système scolaire, nous gaspillons notre capital socioéconomique, ainsi que de précieuses ressources scolaires.
- Les systèmes d'éducation spécialisée des ministères et des conseils scolaires de partout au Canada, combinés au manque de formation des pédagogues, empêchent les élèves qui présentent un TDAH d'avoir un accès équitable à des ressources éducatives afin d'accommoder leurs difficultés.
- Les élèves canadiens atteints de TDAH se heurtent à un important manque d'uniformité et à de grandes inégalités en matière d'accès à l'éducation au sein des conseils scolaires et dans toutes les provinces canadiennes.

## Demands auprès du gouvernement

**Le CADDAC, les parents d'enfants atteints de TDAH et les enfants eux-mêmes demandent aux gouvernements fédéral et provinciaux :**

1. de reconnaître officiellement le TDAH comme un obstacle important à l'apprentissage et de faire respecter les droits de ces élèves en matière d'accès à l'éducation, comme le font les États-Unis;
2. de s'assurer que les pédagogues sont formés sur les déficits associés au TDAH et connaissent les méthodes adéquates d'enseignement et les mesures d'adaptation à prendre en classe;

- de s'assurer que tous les systèmes provinciaux et territoriaux d'éducation spécialisée reconnaissent officiellement que le TDAH a d'importantes répercussions sur les apprentissages et qu'ils permettent aux élèves touchés d'être reconnus comme des « élèves d'exception », leur donnant ainsi un droit légal à des mesures d'adaptation en raison de leurs difficultés.

## Inégalités d'accès à l'éducation pour les élèves canadiens atteints de TDAH

### Introduction

Au moins cinq pour cent des élèves canadiens sont atteints du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), le trouble psychiatrique le plus courant chez l'enfant à l'échelle mondiale. Bien que le TDAH soit aussi le trouble neurodéveloppemental qui nuit le plus souvent à l'apprentissage des élèves canadiens, il n'a pas été officiellement reconnu comme tel par les ministères de l'Éducation et le gouvernement canadien. Au contraire de ce qui se fait aux [États-Unis](#)<sup>i</sup>, le gouvernement canadien n'oblige pas les écoles à conférer aux élèves atteints de TDAH le droit de recevoir une éducation équitable. Ce manque de reconnaissance officielle du TDAH en tant qu'obstacle important à l'apprentissage a permis l'adoption de politiques par les ministères de l'Éducation et les conseils scolaires qui ont engendré des inégalités pour les élèves atteints de TDAH.

### Le TDAH nuit considérablement à l'apprentissage

Si vous croyez que le TDAH se limite à un trouble ne touchant que des garçons indisciplinés et désobéissants, des enfants qui ne peuvent pas rester tranquilles ou des élèves qui manquent de bonne volonté et de motivation; détrompez-vous. Alors que la plupart des gens savent que le TDAH entrave la régulation de l'attention et peut être associé à l'hyperactivité et à l'impulsivité, beaucoup ne comprennent pas à quel point ce trouble est complexe, envahissant et invalidant. Les travaux de recherche menés au cours des deux dernières décennies ont montré que le TDAH altère significativement : la vitesse de traitement; les capacités de fonction exécutive qui nuisent à l'acquisition de la fluence de lecture et à la compréhension de textes, à l'expression écrite et à la résolution de problèmes mathématiques; et la capacité d'acquérir des stratégies d'apprentissage, d'étudier et de s'organiser<sup>ii,iii,iv,v,vi,vii,viii,ix</sup>.

Les élèves atteints de TDAH présentent un risque élevé de sous-performance ou d'échec, même sans la présence concomitante de difficultés d'apprentissage<sup>x,xi,xii</sup>. Les élèves atteints de TDAH subissent une diminution de 8 à 10 % de leurs résultats scolaires sur une période de 4 ans. Ils risquent trois fois plus d'abandonner l'école secondaire que leurs pairs<sup>x</sup>. Les études indiquent que le TDAH nuit au rendement scolaire et augmente le risque de redoublement, de devoir recourir à des services d'éducation spécialisée, d'être suspendu/expulsé et est associé à une moyenne pondérée cumulative plus faible<sup>xi</sup>. Les élèves atteints de TDAH sont moins scolarisés et ont moins de chance de faire des études collégiales. Cette réalité touche même les élèves atteints de ce trouble qui ont des facultés intellectuelles dans la moyenne ou supérieures à la moyenne et la capacité d'apprendre<sup>xiii,x</sup>. La présence de l'inattention au cours des années du primaire prédit les déficits scolaires à long terme<sup>xiv</sup>. Bien que certains pédagogues croient à tort que les médicaments traitent les déficits associés au TDAH, la recherche a montré que les médicaments ne

parviennent pas à eux seuls à améliorer de nombreuses des aptitudes requises pour assurer un succès sur les plans scolaire et social<sup>xv</sup>. Des interventions précises ciblant les déficits d'apprentissage et les mesures d'adaptation et améliorant les difficultés cognitives doivent être mises en place pour obtenir de meilleurs résultats scolaires et en matière d'apprentissage<sup>xvi</sup>.

## **Facteurs contribuant aux inégalités en matière d'éducation pour les élèves atteints de TDAH**

### **1. Systèmes provinciaux d'éducation spécialisée**

Les ministères de l'Éducation de partout au Canada se servent de deux modèles (ou systèmes) différents pour fournir des services d'éducation spécialisée aux élèves à besoins particuliers, un qui se base sur l'« identification » et un sur l'« intégration ». Pour voir comment tous les systèmes provinciaux et territoriaux d'éducation spécialisée satisfont aux besoins des élèves atteints de TDAH, et les notes qu'ils ont reçues par le CADDAC, veuillez consulter le [Bulletin provincial 2010 : TDAH au sein du système scolaire](#).

#### **Le modèle d'éducation spécialisée axé sur l'identification**

Quatre provinces, soient l'Ontario, le Québec, la Colombie-Britannique et l'Alberta utilisent le système d'identification qui permet aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage d'être officiellement reconnus à titre d'« élève d'exception », ou d'élève ayant des besoins d'apprentissage qui font exception. Ces systèmes sont basés sur des catégories d'« anomalies » pour définir le type de difficulté d'apprentissage ou d'incapacité d'un élève. Une fois désignés en tant qu'élèves d'exception, les élèves obtiennent le droit de recevoir des ressources d'éducation spécialisée. Actuellement, trois provinces (la Colombie-Britannique, l'Ontario et le Québec) n'incluent pas le TDAH dans aucune catégorie d'anomalies. L'Alberta s'est dotée d'un code en vertu duquel les élèves atteints de TDAH peuvent être reconnus, mais l'identification des élèves qui présentent un TDAH se fait de moins en moins.

#### Conséquences de ce système

Lorsqu'un trouble comme le TDAH n'est pas inclus dans une catégorie d'anomalies, on empêche les élèves d'être officiellement reconnus en tant qu'élèves d'exception, sauf s'ils présentent un trouble comorbide qui fait partie d'une des catégories. En excluant le TDAH d'une catégorie d'anomalies, les ministères de l'Éducation nous disent que les symptômes associés à ce trouble ne nuisent pas de façon significative à l'apprentissage des élèves. Que ce soit intentionnel ou non, on envoie un message aux conseils scolaires et aux pédagogues voulant que le TDAH ne pose pas un risque aussi important pour les apprentissages que les autres troubles, comme les troubles d'apprentissage, le trouble du spectre de l'autisme (TSA), les autres troubles de santé mentale ou les problèmes de santé physique qui sont compris dans les catégories d'anomalies. Par conséquent, les besoins particuliers de ces élèves ne sont pas pris au sérieux. Il en découle une formation incomplète des enseignants sur le TDAH, l'absence de stratégies d'enseignement et de mesures d'adaptation, et un manque d'information dans les ressources gouvernementales et des conseils scolaires.

De nombreux parents ne comprennent pas pourquoi le TDAH ne fait pas partie des troubles d'apprentissage étant donné qu'il nuit aux apprentissages chez tous les sujets. Bien qu'on puisse le

présenter comme un trouble qui nuit à l'apprentissage, il n'est pas catégorisé comme tel dans les ouvrages médicaux ni reconnu comme un trouble d'apprentissage<sup>xvii</sup>. Il n'est pas non plus évalué ni documenté comme un trouble d'apprentissage particulier. Cette distinction fait que les élèves atteints de TDAH sont exclus de la catégorie « communication », sous « troubles d'apprentissage ».

Même si les ministères affirment que c'est le degré de déficit et non un diagnostic en particulier qui mène à l'identification des élèves d'exception, dans la réalité, c'est rarement ce qui se passe. Le CADDAC a reçu d'innombrables signalements de parents indiquant que leur enfant n'a pas été reconnu comme un élève d'exception, ou n'a pas eu droit à un plan d'enseignement individualisé (PEI) avant même que les déficits soient évalués ou quantifiés. On donne comme raison que le TDAH ne fait pas partie d'une catégorie d'anomalies.

En outre, des médecins ont rapporté que des parents leur demandent de poser un diagnostic de TSA plutôt qu'un diagnostic de TDAH, ou en plus de celui-ci. Les parents savent bien que seul le TSA donnera droit à des ressources scolaires. Quoique cela puisse paraître absurde aux yeux de certains, et sachant que les médecins posent un diagnostic uniquement en présence d'une symptomatologie qui le justifie, cette situation reflète clairement les inégalités qui existent et le désespoir des parents.

**Exemple d'inégalité en matière d'accès à l'éducation :** *Une mère dont l'enfant de huit ans a été réévalué et dont le diagnostic de TSA posé quand il était plus jeune a été rectifié pour un diagnostic de TDAH a refusé d'en informer l'école, car les ressources d'éducation spécialisée dont bénéficiait son enfant auraient été coupées, même si les déficits demeuraient les mêmes.*

Depuis la publication du [Bulletin provincial 2010 du CADDAC](#), trois provinces sur quatre qui utilisent un système d'identification ont apporté des changements, ou proposent d'en apporter, en regard de la reconnaissance des élèves atteints de TDAH au sein de leur système.

**Alberta :** Alors que l'Alberta a été la seule province qui utilise un système d'identification à avoir reçu la note de « bon » dans le bulletin du CADDAC, grâce à son code en vertu duquel les élèves atteints de TDAH peuvent être reconnus, le recours à ce code dans la réalité semble être de moins en moins en usage. Au moment de la revue des systèmes d'éducation spécialisée des provinces par le CADDAC, l'Alberta a indiqué qu'elle pensait laisser tomber le système d'identification en vue d'adopter le système d'intégration. Elle justifiait ce changement en raison des délais que les élèves doivent subir avant de recevoir les services. Apparemment, ces délais sont causés par toute la documentation qu'il faut produire avant que l'élève puisse être reconnu. L'Alberta n'a finalement pas fait la transition vers le système d'intégration. Toutefois, selon des parents, des professionnels médicaux et des pédagogues, l'Alberta ne reconnaît pas non plus les élèves atteints de TDAH comme des élèves d'exception. On ignore pourquoi la situation est ainsi.

**Colombie-Britannique :** Selon des parents, les élèves en Colombie-Britannique luttent depuis des décennies pour obtenir des mesures d'adaptation pour leurs déficits au moyen d'un PEI. On donne comme raison que le TDAH ne fait pas partie d'une catégorie d'anomalies. Le CADDAC a rencontré un représentant du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique en 2014, puis en 2016, pour discuter de ces enjeux et a demandé à ce que le TDAH soit inclus dans une catégorie. On peut espérer qu'il y aura une suite positive à cette démarche. La dernière version provisoire des lignes directrices portant sur l'éducation spécialisée du ministère de l'Éducation néo-colombien prévoit une catégorie additionnelle pour le TDAH. Ceci permettra aux élèves atteints du trouble d'être officiellement reconnus en tant qu'élèves d'exception

en présence de difficultés d'apprentissage. Bien que ces lignes directrices n'aient pas encore été approuvées, elles transmettront un important message aux pédagogues selon lequel le TDAH doit être pris au sérieux, car il pose un obstacle à l'apprentissage. Malheureusement, ce changement ne s'accompagnera pas de fonds additionnels, toutefois le droit des élèves sera reconnu, et on peut espérer que les pédagogues seront mieux formés au sujet du TDAH.

**Québec** : La situation du Québec n'a pas changé depuis la parution du Bulletin provincial 2010 du CADDAC en 2010. Le TDAH ne fait pas partie d'aucune catégorie d'anomalies.

**Ontario** : Le CADDAC milite en faveur de la reconnaissance du TDAH sous une catégorie d'anomalies en Ontario depuis sa création. Par conséquent, des discussions sont en cours depuis de nombreuses années avec ce gouvernement. Bien que nous espérons des changements, très peu ont été apportés.

Lignes directrices en matière d'éducation spécialisée : Bien qu'un document récent du ministère de l'Éducation, soit le [Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation](#), mentionne que la province rendra le système scolaire plus équitable et plus inclusif pour tous les élèves en ciblant et en éliminant les obstacles systémiques et en adoptant une perspective équitable, inclusive et basée sur les droits de la personne dans ses structures organisationnelles, ses politiques, ses programmes et ses pratiques à l'interne, si l'on se fie à la publication récente des nouvelles lignes directrices du ministère sur l'éducation spécialisée, cela ne concerne pas les élèves atteints de TDAH. Cette ébauche continue d'énumérer les cinq mêmes catégories d'anomalies dont les définitions excluent le TDAH. Alors que le ministère affirme que ces catégories ne sont que générales et n'énumèrent pas tous les troubles diagnostiqués pouvant nuire aux apprentissages, les conseils scolaires, avec l'approbation du ministère, se basent sur les définitions de ces catégories pour refuser le droit aux élèves atteints de TDAH d'être reconnus comme élèves d'exception.

**Note de service** : Nous espérons que la note de service publiée en décembre 2011 par le ministère de l'Éducation : [Note de service sur les catégories d'anomalies](#) aurait entraîné des changements. La note de service visait à informer les conseils scolaires que les élèves atteints de TDAH pouvaient être reconnus en tant qu'élèves d'exception en vertu de l'une des cinq catégories d'anomalies, peu importe laquelle (de comportement, d'ordre intellectuel, d'ordre physique, de communication ou associées), en présence d'une difficulté d'apprentissage. Le document stipule que les élèves atteints de TDAH n'ont pas besoin de recevoir un diagnostic de trouble d'apprentissage pour être reconnus sous la catégorie « communication » (sous-catégorie : difficulté d'apprentissage). Toutefois, la majorité des conseils scolaires continuent d'exiger que tous les critères (selon la définition) soient remplis pour qu'un élève soit reconnu en vertu d'une catégorie donnée. Ces exigences font que la plupart des élèves atteints de TDAH ne peuvent être reconnus officiellement à titre d'élèves d'exception ayant des besoins d'apprentissage particuliers, à moins d'avoir reçu un autre diagnostic en concomitance, comme un trouble d'apprentissage ou un trouble du spectre de l'autisme.

**Exemple d'inégalité en matière d'accès à l'éducation** : Une famille comptant trois enfants, l'un atteint de TDAH, l'un de trouble d'apprentissage et de TDAH et le troisième de trouble du spectre de l'autisme, se plaint de se voir refuser la désignation d'élève d'exception pour son enfant atteint de TDAH uniquement. Les deux autres membres de la fratrie ont officiellement été reconnus comme élèves d'exception, ont un PEI et reçoivent des ressources d'éducation spécialisée, et ce, malgré le fait que l'enfant atteint de TDAH seulement présente un déficit plus marqué en matière d'apprentissage.

Plans d'enseignement individualisés : Bien que le ministère ontarien de l'Éducation affirme que les élèves de cette province peuvent recevoir un PEI (dans le but de décrire les forces et les besoins de l'élève et de préciser les mesures d'adaptation ou les changements requis pour répondre à ses besoins ou à ses incapacités) sans être reconnu officiellement en tant qu'élève d'exception, il n'y a ni uniformité ni équité dans l'application de cette mesure au sein des différents conseils scolaires ontariens et même au sein d'un même conseil. Il revient entièrement à l'école, souvent même à la direction, de décider si un PEI doit être mis en place et maintenu pour un élève donné. Le CADDAC a reçu de nombreux appels de parents pour indiquer que la direction de l'école de leur enfant ne voulait pas mettre en place un PEI sans avoir obtenu une désignation officielle d'élève d'exception. Or, une reconnaissance officielle d'élève d'exception confère à un enfant le droit à des ressources d'éducation spécialisée qui doit être respecté, accompagné d'un PEI qui doit obligatoirement suivre l'enfant jusqu'à la fin de ses études secondaires.

**Exemple d'inégalité en matière d'accès à l'éducation** : *Une famille a été informée que le PEI de leur fille ne la suivrait pas à l'école secondaire étant donné qu'il avait été mis en place pendant trois ans et qu'elle aurait dû apprendre à surmonter ses difficultés à présent. Lorsque les parents se sont plaints qu'elle avait encore besoin des mesures d'adaptation, car ses déficits n'étaient pas disparus comme par magie, on leur a dit que les écoles secondaires acceptaient rarement les PEI pour les étudiants atteints de TDAH de toute façon.*

Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) : La CODP reconnaît le TDAH comme une incapacité et affirme clairement que des mesures d'adaptation constituent un droit intrinsèque de l'élève, comme l'indique son document [Directives concernant l'éducation accessible](#). Néanmoins, même si la CODP a le pouvoir décisionnel concernant les droits de la personne par rapport à tout ministère, elle ne peut pas dicter la méthode utilisée pour reconnaître les élèves qui présentent des incapacités. Par conséquent, le ministère peut exclure le TDAH d'une catégorie d'anomalies, ce qui empêche les élèves qui en sont atteints d'être officiellement reconnus comme ayant une incapacité et de faire respecter leurs droits à cet égard.

**Exemple de violation des droits de la personne** : *Étant donné qu'un jeune de 13 ans atteint de TDAH n'est pas reconnu comme élève d'exception, son impulsivité (un symptôme caractéristique du TDAH) n'est pas prise en compte au moment de lui donner une conséquence après qu'il ait réagi impulsivement quand il a été victime d'intimidation. L'élève a été suspendu pour cinq jours, et on lui a interdit de participer à la sortie de groupe avec sa classe de 8<sup>e</sup> année, alors que l'intimidateur a pu y aller.*

Être « suffisamment dysfonctionnel » en Ontario : La situation actuelle fait en sorte que les conseils scolaires peuvent décider des élèves qui sont « suffisamment dysfonctionnels » pour satisfaire leurs critères et avoir droit de recevoir des mesures d'adaptation en classe. Cette situation a ainsi entraîné des incohérences et des inégalités d'un bout à l'autre de la province, et même au sein des conseils scolaires. Des élèves qui présentent les mêmes degrés de dysfonctionnement peuvent être ou non reconnus comme élèves d'exception et recevoir ou non un PEI, tout dépendant du conseil scolaire auquel ils appartiennent. La décision de donner droit ou non à un PEI dépend des connaissances des administrateurs à propos du TDAH et de leur compréhension des répercussions de ce trouble sur les capacités d'apprentissage d'un élève. Par exemple, certains conseils scolaires refusent de reconnaître un élève à moins qu'il ait au moins deux ans de retard scolaire, alors que d'autres refusent cette reconnaissance à moins que l'élève ait des problèmes comportementaux très marqués. D'autres facteurs qui déterminent si un enfant a droit ou non à des mesures d'adaptation en classe sont la disponibilité des ressources à l'école, la documentation médicale et la capacité des parents de faire valoir les droits de leur enfant.



**Exemple d'inégalité en matière d'accès à l'éducation :** *Le besoin d'avoir un PEI est remis en question pour une jeune fille de dix ans, car ses parents ont embauché un tuteur pour l'aider quelques heures chaque soir et lui permettre de fonctionner pour atteindre un degré légèrement inférieur à son année scolaire. L'école mentionne qu'elle doit avoir un retard de deux ans pour avoir droit à un PEI. Les parents se demandent s'ils doivent couper le soutien du tuteur, afin que leur fille prenne plus de retard et reçoive ainsi les ressources dont elle a besoin.*

**Comment [M1]:** Put in italics in English?

## **Le modèle d'éducation spécialisée axé sur l'intégration**

Toutes les autres provinces et tous les territoires du Canada utilisent un système d'intégration. Ce système ne reconnaît pas officiellement les élèves ayant des besoins d'apprentissage particuliers, mais charge simplement la direction de répondre à leurs besoins. Ce qui signifie que la direction de l'école détermine quels élèves ont des besoins d'apprentissage d'exception et quels sont ces besoins. Bien que ce système peut faire en sorte que plus d'élèves atteints de TDAH reçoivent des mesures d'adaptation pour les aider à fonctionner, un manque de connaissances des pédagogues au sujet du TDAH peut entraver cette démarche. On ne peut pas s'attendre à ce que les pédagogues ciblent facilement des déficits non apparents, quoique dévastateurs, s'ils ne sont pas adéquatement formés à cette fin. Sans formation, les pédagogues reconnaissent souvent les symptômes les plus dérangementants du TDAH, soit l'hyperactivité et l'impulsivité, et passent à côté des symptômes vraiment invalidants, soit la régulation de l'attention et les déficits touchant la fonction exécutive. Il s'ensuit le contrôle du comportement plutôt qu'une reconnaissance des besoins d'éducation spécialisée. Nous aborderons ce point plus en détail dans la section portant sur les connaissances et la formation des pédagogues.

Par conséquent, le système d'intégration a aussi entraîné des résultats vraiment incohérents et inégaux pour les élèves atteints de TDAH pour ce qui est de l'accès à des mesures d'adaptation pour pallier leurs difficultés.

En outre, de nombreuses lignes directrices provinciales sur l'éducation spécialisée dans ces provinces n'incluent pas le TDAH comme cause possible des difficultés d'apprentissage, malgré l'inclusion d'autres troubles neurodéveloppementaux comme les troubles d'apprentissage. Cette situation, une fois de plus, envoie un message aux pédagogues comme de quoi le TDAH ne nuit pas suffisamment à l'apprentissage pour en faire une priorité.

### **En résumé**

Les deux systèmes d'éducation spécialisée ont entraîné des incohérences et des inégalités dans la reconnaissance des besoins des élèves atteints de TDAH et la satisfaction de ces besoins.

## **2. Lacunes en matière de connaissances et de formation des pédagogues**

De nombreux pédagogues manquent encore de connaissances sur le TDAH et ses effets néfastes sur les apprentissages des élèves<sup>xviii</sup>, même s'ils comptent au moins de un à trois élèves atteints de ce trouble par classe chaque année. Les ministères de l'Éducation, les conseils scolaires et certains ordres d'enseignants ne se tiennent pas à jour sur les travaux de recherche récents portant sur le TDAH et ses répercussions sur

les apprentissages. Le TDAH est désormais conceptualisé et [classifié avec d'autres troubles neurodéveloppementaux dans le DSM-5](#) (de la même manière que les troubles d'apprentissage) et n'est plus un trouble du comportement perturbateur. Toutefois, de nombreux pédagogues continuent d'associer le TDAH à un « mauvais comportement ». En fait, dans certaines provinces, la catégorie d'anomalies « de comportement » est la seule catégorie dans laquelle les élèves atteints de TDAH peuvent être classés.

Il arrive que des formations de base soient données, mais il est rare que ces formations soient approfondies et à jour et qu'elles portent sur les enjeux complexes que sont la régulation de l'attention, le dysfonctionnement exécutif et la mauvaise maîtrise de soi et maîtrise émotionnelle. En outre, les enseignants dans les classes ordinaires ne reçoivent généralement pas de formation approfondie concernant les stratégies d'enseignement appropriées ainsi que les mesures d'adaptation à prendre en classe, malgré le fait que la vaste majorité des élèves atteints de TDAH se retrouvent dans ces classes. Fait intéressant, les stratégies d'enseignement essentielles pour les élèves atteints de TDAH peuvent profiter à tous les élèves. La plupart des élèves atteints de TDAH ont simplement besoin de pédagogues qui comprennent leur trouble et les déficits qui y sont associés. Des stratégies simples d'enseignement et des mesures d'adaptation individuelles et ciblées, en plus d'un suivi additionnel peuvent faire une énorme différence dans le succès scolaire des élèves et leur bien-être émotionnel.

### **La recherche a montré des résultats positifs lorsque les pédagogues sont formés sur le TDAH**

- Le suivi systématique des élèves ayant reçu un diagnostic de TDAH ou dont on soupçonne la présence de ce trouble peut permettre de repérer rapidement des déficits cognitifs, des lacunes en matière d'apprentissage et des difficultés scolaires de manière à ce qu'un soutien approprié soit offert et à ce que ces élèves ne prennent pas de retard par rapport à leurs pairs<sup>xix</sup>.
- Quand les enseignants reçoivent des renseignements et un perfectionnement professionnel sur le TDAH, on observe une diminution marquée des symptômes de TDAH de l'enfant, en plus d'une augmentation des résultats d'épreuves scolaires<sup>xx</sup>.
- Une étude australienne de grande envergure a signalé des améliorations substantielles des principaux symptômes du TDAH et du rendement scolaire à la suite d'une brève formation intensive et ciblée des enseignants<sup>xxi</sup>.
- Une étude britannique a rapporté des bienfaits considérables sur le plan comportemental et scolaire simplement en remettant aux enseignants des brochures de renseignements sur le TDAH et des conseils sur les approches d'enseignement efficaces<sup>xxii</sup>.
- Des plateformes en ligne ont montré un bon potentiel en tant qu'outils efficaces et économiques pour offrir une formation sur le TDAH<sup>xxiii,xxiv</sup>.
- Un nouveau programme professionnel électronique destiné aux pédagogues, le *Teacher Help for ADHD*, a été conçu à la Dalhousie University. Il révèle que de fournir de l'information sur le TDAH et des conseils pas à pas sur la mise en place d'interventions basées sur des preuves en classe peut accroître le degré d'aise des enseignants avec les élèves atteints de TDAH et améliorer le score attribué par les enseignants aux principaux symptômes de TDAH des élèves, d'une manière pertinente sur le plan statistique et clinique<sup>xxv</sup>.

**Exemple de manque de connaissances des enseignants :** *Un enseignant dit à une élève atteinte de TDAH qui peine à l'école en raison de difficultés fonctionnelles qu'elle doit arrêter d'être paresseuse, prendre de la maturité et devenir plus responsable à l'égard de ses devoirs, malgré le fait qu'aucune mesure d'adaptation n'ait été prise pour l'aider à y parvenir.*

### 3. Documentation et tests requis

Toutes les lignes directrices de pratique clinique actuelles sur le TDAH (y compris les lignes directrices canadiennes), ainsi que les critères diagnostiques du DSM-5 pour ce trouble, requièrent des preuves que les symptômes nuisent au fonctionnement social, scolaire ou professionnel. Par conséquent, des éléments probants appuyant le déficit sont l'un des critères requis pour poser un diagnostic de TDAH. Actuellement, aucune norme nationale ou provinciale ne font l'unanimité en matière d'évaluation et de documentation, afin de garantir un accès équitable à des mesures d'adaptation et à des services pour les élèves atteints de TDAH. Des inégalités marquées existent entre les provinces canadiennes, et de nombreux conseils scolaires exigent la même documentation pour le TDAH que pour les troubles d'apprentissage, c'est-à-dire des tests neuropsychologiques ou psychopédagogiques, pour déterminer la gravité du trouble et quantifier les répercussions qu'il a sur le fonctionnement cognitif ou scolaire. Cette exigence n'est ni raisonnable ni valable, étant donné que très peu de tests normalisés, si ce n'est aucun, quantifient avec justesse la nature des déficits cognitifs ou scolaires associés au TDAH. Les évaluations neuropsychologiques qui mesurent les déficits fonctionnels ont une faible validité écologique. Les données d'évaluations psychopédagogiques normalisées à elles seules ne suffisent pas pour révéler les déficits fonctionnels de tous les élèves atteints de TDAH<sup>xxvi</sup>.

De plus, si des tests ont été réalisés, les résultats de ceux-ci ne devraient pas devoir montrer un fonctionnement sous la « moyenne » dans d'autres sphères que celle de la régulation de l'attention pour qu'un trouble soit reconnu et que l'élève soit admissible à recevoir des services et des mesures d'adaptation. Aller à l'encontre de ceci serait discriminatoire. Les écoles disent que les élèves n'arrivent pas à être reconnus comme des élèves d'exception en raison de la nécessité de réaliser des tests psychopédagogiques et d'être mis sur des listes d'attente de deux ans ou plus.

***Exemple d'inégalité en matière d'accès à l'éducation :** Un conseil scolaire reconnaîtra officiellement les difficultés d'apprentissage des élèves associées au TDAH uniquement si les tests psychopédagogiques s'avèrent sous la moyenne.*

### Conséquences additionnelles en cas d'inégalités en matière d'accès à l'éducation chez des élèves atteints de TDAH

#### Gaspillage de capital humain et de ressources scolaires

Sans les mesures d'adaptation appropriées et les stratégies d'enseignement en place, les enfants et leurs familles, le système scolaire et la société dans son ensemble paient un coût considérable en ressources humaines et économiques<sup>xxvii</sup>. Quand nous sommes incapables de reconnaître et d'aider les élèves atteints de TDAH qui éprouvent des difficultés dans nos systèmes scolaires, nous gaspillons leur capital humain et socioéconomique, ainsi que de précieuses ressources scolaires. Lorsque les besoins des élèves atteints de TDAH ne sont pas reconnus et satisfaits, ces élèves ne se fondent pas discrètement dans la population étudiante. Leurs inattention, distractibilité, hyperactivité, impulsivité et difficulté d'autorégulation peuvent déranger en classe et faire perdre du temps aux enseignants et aux administrateurs. Les travaux de recherche nous indiquent qu'en abordant les difficultés d'apprentissage, on améliore par le fait même le comportement. Ce qui n'est pas le cas si on corrige seulement le comportement<sup>xxviii, xxix</sup>. C'est signe que le comportement d'un élève atteint de TDAH est influencé négativement quand ses besoins en matière

d'apprentissage ne sont pas satisfaits. Il nous paraît insensé de dépenser du temps et des ressources en réaction au comportement d'un élève qui découle d'un manque de ressources. Tant qu'à dépenser les ressources de l'école, ne vaut-il pas mieux le faire de façon proactive en mettant en place les mesures d'adaptation appropriées et en adoptant les méthodes d'enseignement éprouvées qui entraînent de meilleurs résultats pour tous?

### **Accroissement des troubles de santé mentale chez les élèves atteints de TDAH**

Sans connaissances approfondies sur le TDAH, les pédagogues interprètent souvent à tort les symptômes et les déficits invalidants dont ils sont témoins comme de la paresse, un manque de discipline ou de motivation, ou pire encore, tout simplement comme un mauvais comportement ou de la défiance. C'est avec cette perception que les enseignants interagissent par la suite avec ces élèves. Les élèves atteints de TDAH pourront vous dire comment ils se sentent quand ils se font réprimander devant leurs pairs, car ils sont incapables de comprendre une liste de directives, qu'ils interprètent incorrectement des devoirs à faire ou qu'ils les prennent mal en note, qu'ils ratent des dates de remise, qu'ils parlent sans lever la main ou qu'ils bougent sur leur chaise. Ce sont tous des symptômes du TDAH. De nombreux parents et professionnels médicaux croient fortement que ce manque de compréhension du TDAH au sein des systèmes scolaires influe directement sur le bien-être émotionnel des élèves qui en sont touchés. De nombreux de ces élèves se heurtent tous les jours en classe à des messages négatifs et à des jugements erronés. Cela contribue aux taux élevés d'anxiété, de dépression et d'abus de substances rencontrés chez les adultes qui présentaient un TDAH durant l'enfance, peu importe s'ils continuent ou non de répondre à tous les critères diagnostiques de ce trouble à l'âge adulte<sup>xxx,xxxi</sup>.

### **Violations des droits de la personne**

Le manque de reconnaissance générale par les conseils scolaires de partout au Canada à savoir que le TDAH est un trouble médical entravant considérablement l'apprentissage a entraîné de nombreuses situations pouvant être considérées comme des violations des droits de la personne. Les tentatives de motiver ou de discipliner un élève en raison de symptômes du TDAH ne mènent pas à une meilleure réussite scolaire ni à une amélioration du comportement, mais plutôt à des frustrations et à la démoralisation. Le fait de punir un comportement associé à un trouble médical est non seulement une perte de temps et d'énergie, mais constitue une violation des droits de la personne.

**Exemple de violation des droits de la personne :** *Une enseignante bien intentionnée mais mal informée tentant de motiver un enfant hyperactif pour qu'il demeure assis bien en place appose du ruban adhésif vert clair sur le plancher autour de sa chaise en lui disant que s'il arrive à garder sa chaise et ses pieds dans l'aire désignée toute la journée, il sera récompensé. Aucune mesure d'adaptation comme une pause pour bouger ou un jouet de main n'a été prise. En mettant toute sa volonté sur cette tâche, l'enfant arrive à rester dans ces limites toute la journée, ce qui exige toute son attention, plutôt que de la faire porter sur ce que l'enseignante dit ou sur le travail à accomplir. Au retour à la maison, l'enfant explose; il crie et lance des objets. Quand sa mère arrive à le calmer, il raconte ce qui est arrivé, comment il s'est senti humilié et honteux devant les autres enfants, et les moqueries et l'intimidation dont il a été victime lors des récréations et pendant le dîner.*

## En conclusion

En raison du manque de reconnaissance du TDAH, l'un des troubles nuisant le plus fréquemment à l'apprentissage chez l'enfant, de nombreux enfants atteints de TDAH, si ce n'est tous ces enfants, n'ont pas un accès équitable à l'éducation. Ce manque de reconnaissance officielle par notre gouvernement fédéral, les ministères de l'Éducation et les conseils scolaires a engendré l'élaboration de politiques par ces mêmes ministères et conseils scolaires qui empêchent de reconnaître les élèves atteints de TDAH en tant qu'élèves d'exception. Une telle reconnaissance leur donnerait droit à des ressources d'éducation spécialisée. Même dans les provinces où une reconnaissance officielle n'est pas requise, les élèves atteints de TDAH ne reçoivent souvent pas les ressources dont ils ont besoin, car les pédagogues ne sont pas formés pour repérer les besoins spéciaux de ces élèves sur le plan de l'apprentissage. La plupart des pédagogues de toutes les provinces reçoivent seulement une formation de base et souvent dépassée sur le TDAH, les stratégies d'enseignement appropriées et les mesures d'adaptation requises pour que ces élèves réussissent. Les conseils scolaires n'utilisent pas les données médicales à jour pour déterminer la façon la plus précise de quantifier les difficultés de ces élèves, ce qui entraîne encore plus d'inégalités en matière d'accès à l'éducation.

En utilisant nos ressources de façon réactive plutôt que proactive, on gaspille le capital humain de ces élèves, qui sont capables d'apprendre et, pour de nombreux d'entre eux, de faire des études postsecondaires, en plus de gaspiller de précieuses ressources scolaires. Par surcroît, les droits de ces élèves sont souvent violés, parfois même malgré la bonne volonté des pédagogues et des administrateurs qui ne sont pas suffisamment formés à cet égard.

Les systèmes d'éducation spécialisée des ministères et des conseils scolaires de partout au Canada, combinés au manque de formation des pédagogues, empêchent les élèves qui présentent un TDAH d'avoir un accès équitable à des ressources éducatives afin d'accommoder leurs difficultés. Les élèves canadiens atteints de TDAH se heurtent à un important manque d'uniformité et à de grandes inégalités en matière d'accès à l'éducation au sein des conseils scolaires et dans toutes les provinces canadiennes.

## Demandes auprès du gouvernement

**Le CADDAC, les parents d'enfants atteints de TDAH et les enfants eux-mêmes demandent aux gouvernements fédéral et provinciaux :**

1. de reconnaître officiellement le TDAH comme entravant significativement les apprentissages et de faire respecter les droits de ces élèves en matière d'accès à l'éducation, comme le font les États-Unis;
2. de s'assurer que les pédagogues sont formés sur les déficits associés au TDAH et connaissent les méthodes adéquates d'enseignement et les mesures d'adaptation à prendre en classe;
3. de s'assurer que tous les systèmes provinciaux et territoriaux d'éducation spécialisée reconnaissent officiellement que le TDAH a d'importantes répercussions sur les apprentissages et qu'ils

permettent aux élèves touchés d'être reconnus comme des « élèves d'exception », leur donnant ainsi un droit légal à des mesures d'adaptation en raison de leurs difficultés.

## BIBLIOGRAPHIE

- 
- i U.S. Department of Education Releases Guidance On Civil Rights of Students with ADHD, <https://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-releases-guidance-civil-rights-students-adhd>.
- ii Breslau J, Miller E, Breslau N, Bohnert K, Lucia V, Schweitzer J. (2009) The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*. 123(6):1472-6.
- iii Loe IM, Feldman HM. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *J Pediatr Psychol*; 32(6):643.
- iv Re AM, Pedron M, Cornoldi C.(2007). Expressive writing difficulties in children described as exhibiting ADHD symptoms. *Journal Learning Disabilities*, 40 (3): 244-255.
- v Capano L, Minden D, Chen SX, Schacher RJ, Ickowicz A.(2008).Mathematical learning disorder in school-age children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Can J Psychiatry*;53(6):392-9.
- vi Frazier TW, Youngstrom EA, Glutting JJ, Watkins MW. (2007) ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *J Learn Disabil*.40(1):49-65.
- vii Volpe RJ, DuPaul GJ, DiPerna JC *et al.* (2006). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Scholastic Achievement: A Model of Mediation via Academic Enablers. *School Psychology Review* 35(1): 47-61.
- viii Fletcher J, Wolfe B (2008). Child mental health and human capital accumulation: The case of ADHD revisited. *J Health Economics* 27: 794-800.
- ix Mayes SD, Calhoun SL(2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychol*; 13(6):469-93.
- x Currie, Janet & Stabile, Mark, 2006. "Child mental health and human capital accumulation: The case of ADHD," *Journal of Health Economics*, Elsevier, vol. 25(6), pages 1094-1118, November.
- xi Fletcher J, Wolfe B. Child mental health and human capital accumulation: the case of ADHD revisited. *J Health Econ*. 2008 May;27(3):794-800. doi: 10.1016/j.jhealeco.2007.10.010.
- xii Frazier TW *et al.* ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *J Learn Disabil*. 2007 Jan-Feb;40(1):49-65.
- xiii Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2015). Long-Term Outcomes of ADHD Academic Achievement and Performance. *Journal of Attention Disorders*, 1087054714566076.
- xiv Pingault JB *et al.* Childhood trajectories of inattention and hyperactivity and prediction of educational attainment in early adulthood: a 16-year longitudinal population-based study. *Am J Psychiatry*. 2011 Nov;168(11):1164-70. doi: 10.1176/appi.ajp.2011.10121732.
- xv The MTA Cooperative Group (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. The MTA Cooperative Group. Multimodal Treatment Study of Children with ADHD. *Archives of General Psychiatry*, 56, 1073-1086.
- xvi Martinussen R, Tannock R, with McInnes A, Chaban P (2006). TeachADHD Teacher's Resource Manual (DVD inclus; Site Web : [www.teachADHD.ca](http://www.teachADHD.ca)). TVOntario, Toronto, Canada [[www.tvontario.org/sales/teachadhd](http://www.tvontario.org/sales/teachadhd)].
- xvii Association, A. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5®)*. Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing.
- xviii Tannock R, Martinussen R. Reconceptualizing ADHD. (2001) *Educational Leadership* ; 59(3).
- xix Jitendra AK, Dupaul GJ, Someki F, Tresco KE.(2008). Enhancing academic achievement for children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: evidence from school-based intervention research. *Dev Disabil Res Rev*. 14(4):325-30.
- xx Mirande A. Effectiveness of a School-Based Multicomponent Program for the Treatment of Children with ADHD. *J Learn Disabil* 2002; 35(6):547-563.
- xxi Rowe K, Pollard J, Rowe K, 2005. Literacy, behaviour and auditory processing: Does teacher professional development make a difference? Australian Council for Educational Research.
- xxii Tymms P, Merrell C. The impact of screening and advice on inattentive, hyperactive and impulsive children. *European Journal of Special Needs Education* 2006; 21(3):321-337.

---

xxiii Barnett B, Corkum P, Elik N (2012). A web-based intervention for elementary school teachers of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Psychological Services* 9(2): 227-230.

xxiv Alloway T, Elliott J, Holmes J. The Prevalence of AD(H)D-Like Symptoms in a Community Sample. *Journal of Attention Disorders Online*, doi:10.1177/1087054709356197.

xxv Corkum, P., Elik, N., Blotnick, P., McGonnell, M., & McGrath, P. (2015). Web-based Intervention for Teachers of Elementary Students with ADHD: Randomized Controlled Trial. *Journal of Attention Disorders*, 1 - 13. doi: 10.1177/1087054715603198.

xxvi Barkley, R. A., & Fischer, M. (2011). Predicting impairment in major life activities and occupational functioning in hyperactive children as adults: Self-reported executive function (EF) deficits versus EF tests. *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 137-161.

xxvii Matza LS, Paramore C, Prasad M. A review of the economic burden of ADHD. *Cost Effectiveness and Resource Allocation* 2005, 3:5.

xxviii DuPaul G.J., Gormley M.J., Laracy S.D., School-based Interventions for Elementary School Students with ADHD, *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am* 23 (2014) 687-697.

xxix Eiraldi RB, Mautone JA, Power TJ, Strategies for implementing evidence-based psychosocial interventions for children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2012 Jan;21(1):145-59, x. doi: 10.1016/j.chc.2011.08.012.

xxx Barkley RA Murphy KR. Fischer M. ADHD in Adults: What the Science Says, New York Guilford Press, 2008

xxxi Barbaresi WJ, Colligan RC, Weaver AL, Voigt RG, Killian JM, Katusic SK. Mortality, ADHD, and Psychosocial Adversity in Adults With Childhood ADHD: A Prospective Study. *Pediatrics*. 2013 Mar 4.