

Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

Fiche **F**



Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité à l'école régulière

Informations à l'intention du corps enseignant sur le
trouble, les mesures de différenciation pédagogique et la
compensation des désavantages

Version complète

Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Rédaction

Géraldine Ayer, collaboratrice scientifique CSPS

Corrections spécialisées

Michel Bader, médecin-psychiatre spécialiste du TDA/H

Anne-Marie Haas, Présidente de l'Association Suisse romande de parents et d'adultes concernés par le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (ASPEDAH)

Renate von Davier, responsable du secteur des élèves à besoins spécifiques à la direction générale de l'enseignement secondaire II pour le canton de Genève

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60, csp@csps.ch

Version de juillet 2021 © SZH/CSPS Octobre 2018

Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) :



Table des matières

Avant-propos	4
1 Informations sur le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)...	5
1.1 Définition.....	5
Inattention	5
Hyperactivité et impulsivité.....	5
1.2 Prévalence.....	6
1.3 Causes	6
1.4 Troubles associés.....	6
2 Informations sur les répercussions du TDA/H.....	6
2.1 Difficultés d'attention et de concentration.....	7
2.2 Traitement particulier de l'information	7
2.3 Hyperactivité-Impulsivité	8
2.4 Régulation émotionnelle.....	8
2.5 Difficultés secondaires fréquentes	9
2.6 Traitement médicamenteux	9
3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves avec TDA/H	9
3.1 Acceptation et intégration sociale	10
3.2 Mobilisation et maintien de l'attention.....	10
3.3 Communication	10
3.4 Participation active, apprentissage et motivation.....	11
3.5 Structuration du travail / des activités	11
3.6 Organisation / planification.....	12
3.7 Règles de vie et gestion des comportements	12
3.8 Stratégies d'autoévaluation	13
3.9 Attention particulière	13
4 Mesures de compensation des désavantages.....	14
4.1 Environnement / place de travail	14
4.2 Matériel, assistance personnelle	14
4.3 Adaptation du temps	15
4.4 Adaptation de la forme du travail / de l'examen	15
4.5 Adaptations des modalités d'évaluation	15
5 Sélection de ressources pédagogiques.....	16
5.1 Outils informatiques et pédagogiques	16
5.2 Sensibilisation au TDA/H	16
5.3 Autres sites d'information.....	16
Références bibliographiques	17

Avant-propos

Certaines difficultés d'apprentissage ou certains obstacles sont communs aux élèves ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur le fonctionnement d'une personne présentant un TDA/H. Toutefois, lors de la lecture de cette fiche, notamment des mesures qu'elle propose aux chapitres 3 et 4, il convient de tenir compte des éléments suivants.

- Les répercussions d'un TDA/H peuvent grandement varier d'une personne à l'autre. Deux élèves ayant un TDA/H peuvent avoir des besoins très différents – d'où l'importance de se renseigner auprès de l'élève concerné, de ses parents et des personnes professionnelles travaillant ou ayant travaillé avec lui. De plus, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève avec un TDA/H ne se résument pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Le réduire à son trouble porte le danger d'amener l'enseignante ou enseignant à ne pas identifier ni comprendre ses besoins spécifiques et peut inciter l'élève à se conformer à ce qu'il est attendu d'une personne porteuse de ce trouble (Thomazet, 2012).

Chaque élève avec un TDA/H aura des besoins qui lui sont propres. Cette fiche doit servir à mieux comprendre les difficultés qu'il peut rencontrer et à donner des pistes pour le soutenir le plus adéquatement possible. Son trouble est ensuite appelé à être relativisé au profit de l'élève en situation, pris dans sa globalité.

- En plus d'accueillir dans sa classe un élève avec un TDA/H, l'enseignante ou enseignant doit composer avec les autres élèves de la classe, certains pouvant aussi présenter des troubles ou déficiences. Avec cette fiche, il n'est pas attendu du corps enseignant qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes uniquement pour l'élève en question, et ceci parallèlement aux aménagements offerts au reste de la classe, mais qu'il offre des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité-classe, dont l'élève avec un TDA/H fait partie. Lorsque le niveau d'individualisation des aménagements pour l'élève avec un TDA/H devient plus conséquent, l'enseignante ou enseignant régulier peut s'appuyer sur l'aide d'autres personnes professionnelles du domaine de la pédagogie spécialisée (enseignante ou enseignant spécialisé, psychologue, etc.) afin d'échanger, analyser les besoins, obtenir des postes et soutenir d'éventuelles démarches.

L'enseignante ou enseignant régulier peut intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques et aménagements proposés dans cette fiche qui seront utiles non seulement à l'élève en question, mais également aux autres élèves de la classe.

Cette fiche propose des mesures de pédagogie différenciée (chapitre 3) et de compensation des désavantages (chapitre 4). Pour mieux comprendre la distinction faite entre les deux, vous pouvez consulter le document d'introduction « [Information sur les fiches à l'intention du corps enseignant - Différenciation pédagogique et compensation des désavantages](#) ».

1 Informations sur le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

1.1 Définition

Selon la dernière version du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM - 5 ; APA, 2015) et de la Classification internationale des maladies (CIM - 11 ; WHO, 2018), le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un trouble neurodéveloppemental. Les enfants et adolescents concernés présentent un profil persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité qui interfère avec le fonctionnement ou le développement. Selon le DSM - 5, six (ou plus) des symptômes suivants ont persisté pendant au moins six mois, à un degré qui rend le sujet inadapté et ne correspond pas à son niveau de développement et qui a un impact négatif direct sur les activités sociales et scolaires / professionnelles (critère A).

Inattention

- Souvent ne parvient pas à prêter attention aux détails ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités.
- A souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux.
- Semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement.
- Souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles (sans que cela soit dû à un comportement d'opposition ou à une incapacité à comprendre les consignes).
- A souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités.
- Souvent évite, a en aversion, ou fait à contrecœur les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu.
- Perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités.
- Souvent se laisse facilement distraire par des stimulus externes (chez les adolescents et les adultes également par des pensées sans rapport avec la tâche en train d'être accomplie).
- A des oublis fréquents dans la vie quotidienne.

Hyperactivité et impulsivité

- Remue ou tapote souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège.
- Se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis.
- Court ou grimpe souvent partout, dans les situations où cela est inapproprié.
- A souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir.
- Est souvent « sur la brèche » ou agit souvent comme s'il était « monté sur ressorts ».
- Parle souvent trop.
- Laisse souvent échapper une réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée.
- A souvent du mal à attendre son tour.
- Interrompt ou empiète souvent sur les autres (APA, 2015, p. 67-68).

Certains symptômes étaient déjà présents avant l'âge de 12 ans (critère B) et se manifestent dans au moins deux types d'environnements différents (p. ex., à la maison, à l'école ou au travail ; avec des amis ou des relations ; dans d'autres activités) (critère C). De plus, il a clairement été démontré que les symptômes interfèrent avec les aptitudes sociales, scolaires ou professionnelles, ou en diminuent la qualité (critère D) (APA, 2015).

Le TDA/H ne s'exprime pas de manière identique chez toutes les personnes concernées. Le DSM - 5 (APA, 2015) et la CIM - 11 (WHO, 2018) distinguent trois sous-types de TDA/H :

- avec symptômes d'inattention prédominants ;
- avec symptômes d'hyperactivité-impulsivité prédominants ;
- mixte ou combinée : avec symptômes d'inattention et d'hyperactivité-impulsivité combinés.

Le TDA/H et les symptômes qui lui sont associés peuvent entraîner une gêne fonctionnelle plus ou moins importante selon le degré de sévérité (léger, modéré ou sévère) (APA, 2015). Il se manifeste dès l'enfance

et, bien que les symptômes tendent à diminuer progressivement au cours du développement (à l'adolescence), ceux-ci continuent d'altérer le fonctionnement à l'âge adulte dans environ 55 à 75 % des cas (Faraone et al., 2006, cités par Pozner, 2020). Dans la majorité des cas, l'hyperactivité motrice a tendance à diminuer tandis que l'agitation, l'inattention, les difficultés de planification et l'impulsivité persistent (APA, 2015).

Le TDA/H et les troubles des fonctions exécutives (c'est-à-dire l'attention, la mémoire de travail et les systèmes d'inhibition et de planification) sont souvent confondus. En effet, attention et fonctions exécutives sont étroitement imbriquées et les symptômes générés par le TDA/H et ceux des troubles des fonctions exécutives sont interdépendants. Au sens strict, le déficit de l'attention serait une anomalie du « réservoir attentionnel ». Mais l'attention étant « la condition d'entrée dans la mémoire de travail » et pouvant tout à fait « être comprise comme un défaut d'inhibition », propre aux fonctions exécutives, il est très difficile de dissocier clairement les troubles des fonctions exécutives du TDA/H (Mazeau, 2016, p. 69).

1.2 Prévalence

La prévalence du TDA/H chez les enfants et adolescents se situe entre 3 % et 9 % selon les études. Une méta-analyse a déterminé une prévalence de 7,25 % tandis que d'autres estiment celle des adultes de 19 à 45 ans à 2,5 % (Polanczyk et al. 2007, Wittchen et al. 2014 et Thomas et al., 2015, cités par CADDRA ; Simon et al., 2009, cités par Pozner et al., 2020). Le taux est plus élevé chez les garçons que chez les filles. Cependant les filles sont systématiquement sous-diagnostiquées ; présentant plus fréquemment un TDA/H avec des symptômes moins perturbateurs, leur trouble passerait plus souvent inaperçu (Sciutto, 2007 cités dans CADDRA, 2020).

1.3 Causes

Plusieurs études démontrent que des facteurs génétiques sont impliqués ainsi que des facteurs neurobiologiques. Le TDA/H a un taux d'hérédité de 70 à 80 % (Faraone, et al., 2005, cités par Pozner, 2020). Des facteurs environnementaux (p. ex., une exposition prénatale au tabac, un faible poids à la naissance, le milieu familial) joueraient également un rôle important (APA, 2015 ; Charache, 2020).

1.4 Troubles associés

Entre la moitié et plus des deux tiers des enfants avec un TDA/H ont au moins un trouble associé, les plus fréquents étant les troubles du comportement, les troubles spécifiques de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographe) et du langage oral (dysphasie), le trouble développemental de la coordination (dyspraxie) et les troubles du spectre de l'autisme. Les troubles anxieux et de l'humeur ainsi que du sommeil sont aussi plus fréquents chez les enfants et adolescents ayant un TDA/H que dans la population générale (APA, 2015 ; Bélanger et al. 2018 ; CADDRA, 2020 ; Charache, 2020 ; Mazeau et al., 2005).

2 Informations sur les répercussions du TDA/H

Les répercussions d'un TDA/H peuvent être très variables d'une personne à l'autre puisque chacun présente une combinaison unique de symptômes (Ayats et al., 2014). De plus, la nature, le nombre et la sévérité des symptômes varient aussi beaucoup selon l'âge et le sexe (Bange, 2016). Pour comprendre les difficultés que l'élève avec un TDA/H peut rencontrer dans ses apprentissages et en classe, il est donc important de se renseigner sur la manière dont son trouble se manifeste. L'élève concerné, ses parents, mais aussi des personnes professionnelles ayant travaillé avec lui, pourront donner des informations précieuses sur ses difficultés propres ainsi que leur impact sur ses apprentissages. Cette prise d'information aidera à mettre en place des moyens adéquats pour gérer les difficultés que l'élève peut rencontrer. Les élèves atteints d'un TDA/H peuvent être perçus négativement comme étant irrespectueux, peu coopératifs, paresseux, immatures, etc. (Ayats et al., 2014 ; Bange, 2016 ; Lussier, 2011). Il est important de prendre conscience du fait que certains comportements et attitudes ne sont dus ni à une mauvaise volonté ni à un manque d'éducation, mais peuvent être la conséquence du TDA/H (Bange, 2016). Il ne faut pas considérer que l'élève ne peut pas s'améliorer, mais qu'il a besoin d'aménagements pédagogiques adaptés et d'être en mesure de développer ses propres stratégies

compensatoires pour mieux gérer son trouble (cf. chapitre 3).

Les informations ci-dessous donnent des pistes pour comprendre les difficultés qu'un élève avec un TDA/H peut rencontrer.

2.1 Difficultés d'attention et de concentration

Les personnes ayant un TDA/H peuvent rencontrer des difficultés à maintenir leur attention dans la durée (attention soutenue), à répartir leur attention sur deux tâches en parallèle (attention partagée) ainsi qu'à focaliser leur attention (déficit d'attention sélective). Elles se dispersent facilement et ne peuvent pas se concentrer longtemps. Elles se laissent facilement distraire par des stimulus externes (p. ex., lumière, environnement, bruit, mouvement) ou internes (pensées, émotions). Les difficultés s'accroissent lorsque la tâche est difficile, longue, répétitive ou ennuyeuse et les difficultés peuvent disparaître momentanément, notamment quand l'activité les intéresse (p. ex., activités très stimulantes comme les jeux vidéo et les activités sportives, mais aussi tout autre sujet d'intérêt personnel). Généralement, l'élève a besoin d'un soutien direct pour maintenir sa concentration en classe. Lorsqu'une activité ou un sujet l'intéresse et le motive particulièrement, il peut être plus autonome. L'élève avec un TDA/H peut ainsi rencontrer des difficultés à :

- rester suffisamment concentré, à approfondir un sujet ou à aller dans les détails. Cela peut le mener à commettre des erreurs d'étourderie. Par exemple, il ne tient pas compte d'un signe algébrique avant de résoudre une équation mathématique ; il oublie d'accorder certains mots lorsqu'il rédige un texte ; il saute une ligne lorsqu'il lit un texte. Il est aussi courant de constater des irrégularités dans son rendement scolaire : un jour, il peut rendre un travail de vocabulaire presque sans faute et le lendemain, il en commet dix en écrivant les mêmes mots ;
- diriger son attention vers son enseignante ou enseignant et ses camarades. Par exemple, il aura de la peine à écouter attentivement ce que l'enseignante ou enseignant, ou un camarade est en train de dire ;
- jongler entre deux tâches ou à passer rapidement d'une activité à l'autre. Par exemple, préparer une réponse tout en écoutant une question, passer rapidement de l'écoute à l'écriture (dictée), accorder de l'attention au contenu et à la présentation d'un exercice. Ainsi, l'élève peut être lent dans l'accomplissement d'une tâche qui demande plusieurs actions ;
- se mettre au travail. Certaines activités peuvent lui sembler insurmontables en raison de la concentration qu'il doit mobiliser. L'élève peut alors repousser le moment de commencer l'activité, éviter, voire renoncer à s'engager ;
- aller au bout d'un devoir, d'un exercice ou d'une activité, en raison de sa faible concentration (diminution des performances) ou de sa distractibilité (il décroche en pleine activité) ;
- se rappeler de certains mots, du contenu d'un texte / d'une consigne, d'une routine quotidienne. Par exemple, il doit relire plusieurs fois un texte, car il lit sans parvenir à se concentrer sur la signification ;
- il peut perdre ou oublier ses effets personnels (cahiers, agenda, matériel scolaire, veste, etc.), mais aussi ce qu'il vient de faire / ce qu'il est en train de faire / ce qu'il doit faire. Par exemple, il oublie de noter les devoirs dans son agenda.

2.2 Traitement particulier de l'information

Les personnes atteintes de TDA/H peuvent rencontrer des difficultés à filtrer, trier et hiérarchiser les informations, qu'elles viennent de l'extérieur (sensorielles) ou de l'intérieur (pensées, émotions). Toutes les informations parviennent au cerveau avec la même intensité. Cumulé aux difficultés d'attention, le trop-plein d'informations et de pensées simultanées peut surcharger les capacités cognitives et entraîner des difficultés à faire face à des exigences scolaires. À l'école, l'élève atteint de TDA/H peut ainsi présenter des difficultés à :

- suivre, lorsque les apprentissages sont de type linéaire, séquentiel et monotone. Dans ce cas, il peut vite s'ennuyer et « décrocher » ;
- entrer dans la matière s'il n'en comprend pas les objectifs ou l'idée générale. La motivation est un moteur particulièrement important et stimulant pour les élèves avec un TDA/H ;

- organiser ses idées. Oralement, il peut avoir de la peine à s'exprimer de manière claire et compréhensible pour ses interlocuteurs (p. ex., raconter une histoire, faire un exposé). L'expression par la parole peut être trop lente par rapport aux pensées qui fusent. Ainsi, bien qu'intérieurement ses pensées se déroulent de manière cohérente, l'élève peut extérieurement donner l'impression de sauter du coq à l'âne ;
- hiérarchiser les informations et distinguer l'essentiel de ce qui est de moindre importance. Par exemple, il n'arrive pas à extraire ou retenir les éléments essentiels ou à résumer un texte ;
- structurer et planifier son activité. Par exemple, il peut rencontrer des difficultés à préparer son matériel de travail, à planifier une activité dans le temps, à exécuter une consigne complexe, à mettre des priorités aux tâches à exécuter, à structurer un texte.

2.3 Hyperactivité-Impulsivité

Les élèves ayant un TDA avec hyperactivité-impulsivité ont de la peine à rester calmes et tranquilles. Ils ont également tendance à agir de manière subite et non réfléchie, sans but ni plan précis. Il en découle des actions et comportements qui, à l'école, peuvent se présenter sous les formes suivantes :

- il agit de manière inappropriée, sans tenir compte du contexte. Par exemple, il se lève pendant les activités calmes, s'impose dans les conversations ou les jeux, parle abondamment et dit tout ce qui lui passe par la tête ;
- il a de la peine à s'arrêter pour réfléchir avant de commencer une action. Par exemple, il répond avant d'avoir entendu la fin d'une question, se jette sur un exercice sans lire la consigne ;
- il peut rencontrer des difficultés à faire face aux changements et aux transitions. Par exemple, il persévère dans une activité sans s'arrêter pour prendre du recul ou pour écouter l'enseignante ou enseignant ;
- il ne contrôle pas sa force ni la coordination de ses mouvements, en particulier dans le domaine de la graphomotricité. Par exemple, il peut avoir une écriture peu soignée, voire illisible, surtout lorsqu'il doit écrire rapidement ; ses gestes rapides et désordonnés peuvent même le conduire à endommager son stylo ou crayon ;
- il rencontre des difficultés à évaluer, prendre du recul et finalement apprendre de ses erreurs et modifier ses comportements et stratégies. Par exemple, il ne vérifie pas son travail avant de le rendre ou ne compare pas le résultat obtenu avec ce qui était attendu, il peut poser des jugements inadéquats sur ses performances, persévérer dans ses stratégies habituelles, sous-évaluer ou ne pas évaluer les dangers à leur juste mesure ;
- il est facilement excitable et peut avoir de la peine à retrouver son calme. Par exemple, pendant un sport d'équipe, le fait de bouger et de se dépenser physiquement peut aggraver son degré d'agitation. Les situations où l'élève se considère injustement traité peuvent aussi déclencher un haut niveau d'excitation ;
- il peut rencontrer des difficultés à s'adapter socialement. Par exemple, il ne prend pas en considération le point de vue de ses pairs et cherche à imposer le sien, il fait preuve d'entêtement malgré les évidences, il veut commander.

2.4 Régulation émotionnelle

En raison de leur impulsivité, mais aussi souvent d'une grande sensibilité, les élèves avec un TDA/H peuvent rencontrer des difficultés à réguler leurs émotions. À l'école, l'élève peut :

- avoir des réactions émotionnelles excessives et disproportionnées par rapport aux événements ou remarques qui lui sont adressées, réactions entraînant des actes dont il peut avoir honte lorsqu'il retrouve son calme. Par exemple, pour une frustration mineure, il peut s'emporter ;
- se laisser submerger par l'émotion. Par exemple, en situation de stress, il peut facilement perdre ses moyens ou être confus, les sens et sensations pouvant s'exacerber et les pensées se mélanger ;
- présenter une instabilité émotionnelle et de fréquents sauts d'humeurs. Par exemple, il peut passer facilement de la joie à la colère.

2.5 Difficultés secondaires fréquentes

- La perte d'estime de soi est une des conséquences les plus importantes d'un TDA/H. L'élève rencontre des difficultés à répondre aux attentes de l'enseignante ou enseignant et de ses camarades, malgré ses efforts et sa bonne volonté. Les échecs scolaires, les remises à l'ordre constantes de l'enseignante ou enseignant et les réactions négatives de ses camarades peuvent contribuer fortement à la fragilité importante de son estime personnelle.
- Les efforts d'attention et de concentration requis pour la plupart des activités en classe peuvent engendrer beaucoup de fatigue et il est fréquent que l'élève soit dans l'incapacité de suivre en fin de journée.

2.6 Traitement médicamenteux

Lorsque les mesures psychologiques, éducatives, sociales et familiales s'avèrent insuffisantes, une thérapie médicamenteuse peut s'avérer nécessaire (HAS, 2012, cité par HAS, 2014 ; NICE, 2018). Le choix des parents, sur les conseils d'un médecin, d'entamer ce type de traitement dépendra des symptômes de leur enfant, mais aussi de son âge. Les psychostimulants (en particulier le méthylphénidate comme la Ritaline®) restent le traitement médicamenteux privilégié. Comme tout médicament, ceux-ci peuvent avoir des effets secondaires (les plus fréquents étant une diminution de l'appétit, des maux de tête et des difficultés d'endormissement pouvant générer de la fatigue ; HAS, 2014).

3 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves avec TDA/H

Bien que les répercussions d'un TDA/H puissent rendre plus difficile la réalité scolaire, la richesse, la personnalité et les compétences d'un élève ne se résument pas aux conséquences du trouble dont il est porteur. Aussi peut-on mettre en place différentes stratégies propres à l'aider à mieux faire face aux difficultés qu'il rencontre. Celles-ci incluent généralement une prise en charge psychothérapeutique et psychopédagogique adaptée et des interventions auprès des parents et de l'école (Ayats et al., 2014 ; Feldman et al., 2018). L'élève va lui aussi développer avec le temps des stratégies qui l'aideront à mieux gérer les situations qui peuvent être difficiles pour lui à l'école. Il est en cela l'acteur principal de sa formation.

Certaines interventions sont du ressort des thérapeutes (psychologues, logopédistes, etc.) et des parents de l'élève. Il est cependant essentiel que les différentes personnes professionnelles ainsi que la famille se coordonnent, notamment en ce qui concerne les stratégies à mettre en place, cela afin d'offrir à l'élève un accompagnement qui lui soit profitable. Relevons que le traitement médicamenteux suivi par certains élèves ayant un TDA/H peut être très efficace, mais la stratégie éducative reste nécessaire et indispensable (HAS, 2011 ; Lussier, 2011 ; NICE ; 2018).

Grâce à des pratiques pédagogiques appropriées, l'enseignante ou enseignant contribue fortement à soutenir l'élève avec un TDA/H. Une bonne compréhension par l'enseignante ou enseignant des difficultés inhérentes au trouble et la mise en place de mesures pédagogiques et d'aides adaptées permettent de diminuer significativement les impacts négatifs du trouble et d'actualiser les compétences de l'élève, en facilitant ses apprentissages.

Les pratiques pédagogiques décrites ci-après constituent des réponses aux besoins spécifiques des élèves avec un TDA/H et font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes. Nombre d'entre elles peuvent également favoriser l'apprentissage des autres élèves présentant ou non des troubles spécifiques (p. ex., dyslexie-dysorthographe, dyspraxie, troubles du spectre de l'autisme). Ces réponses doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, au contexte et au degré scolaire.

3.1 Acceptation et intégration sociale

- Aider l'élève, c'est avant tout accepter la différence et valoriser les compétences spécifiques. Les élèves ayant un TDA/H sont souvent, du fait de leur spontanéité, leur enthousiasme, leur créativité, et leur humour, source d'enrichissement dans une classe. Porter un regard positif est particulièrement important avec ces élèves, très sensibles à la qualité relationnelle : plus l'enseignante ou enseignant montrera à l'élève concerné qu'elle ou il l'apprécie, soutient ses efforts et est prêt à l'aider dans ses difficultés, plus celui-ci sera motivé.
- Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves (pratiques de parrainage, pairage, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.). Par exemple, lors de jeux, désigner un camarade « jumeau » chargé d'accompagner l'élève avec un TDA/H, lors de changement de lieux d'activité (piscine, gymnastique), faire accompagner l'élève par un camarade, donner à l'élève l'occasion d'assumer diverses responsabilités (p. ex., celle de chef de classe ou de bibliothécaire).
- Conscientiser les autres élèves : expliquer les difficultés et besoins particuliers de l'élève atteint d'un TDA/H et la raison des aménagements mis en place . Lorsque nécessaire, éclaircir les situations suscitant de l'incompréhension (p. ex., si des camarades considèrent un aménagement comme un traitement de faveur ou en cas de conflit avec un camarade).

3.2 Mobilisation et maintien de l'attention

- Placer si possible l'élève près de l'enseignante ou enseignant, au premier rang, seul ou entouré d'élèves calmes et loin de la fenêtre et de la porte.
- Réduire le plus possible les sources de distraction. Par exemple, ne laisser sur son bureau que le strict nécessaire, minimiser les bruits / les mouvements / les stimulus visuels.
- Rester à proximité de l'élève lors d'explications / instructions.
- Solliciter son attention lors d'explications orales. Par exemple, établir un contact visuel fréquent ou lui dire explicitement de regarder, pointer du doigt son matériel nécessaire à la réalisation de la tâche (p. ex., sa feuille d'exercice, une image), lui demander de répéter la consigne, utiliser un signal non verbal établi au préalable avec l'élève afin de récupérer son attention (p. ex., lever la main, montrer un pictogramme).

3.3 Communication

- Donner des informations courtes et bien structurées. Préférer des phrases simples et claires.
- Écrire au tableau les instructions ou explications données oralement.
- Répéter fréquemment les consignes, voire les reformuler ; demander à l'élève de les répéter.
- Répéter l'information ou la consigne en s'adressant à l'élève de manière personnelle. Et s'assurer que toutes les consignes sont bien comprises.
- Dans la mesure du possible, donner une seule instruction à la fois.
- À l'écrit, faire ressortir les informations pertinentes (p. ex., mettre en gras, souligner ou entourer les mots-clés, réduire la quantité d'information contenue sur une page).
- À l'écrit, privilégier une mise en page aérée, tracer des repères (p. ex., lignes pour faciliter l'écriture ou privilégier le quadrillage pour faciliter le calcul).
- Intensifier et varier les stimulus. Par exemple, changer le ton et l'intensité de la voix, utiliser des couleurs ou des formats différents.
- À l'école primaire, utiliser la communication visuelle (p. ex., codes couleurs, pictogrammes). Par exemple, à l'écrit, décomposer les consignes en couleurs ou lors de jeux, attribuer une couleur par équipe, utiliser des pictogrammes pour communiquer à l'élève sur quoi il doit prioritairement concentrer son attention (p. ex., lunettes = regarder, oreilles = écouter, panneau « stop » = arrêter ce que je suis en train de faire, etc.).
- Instaurer un contrôle systématique du carnet de devoirs ou faire inscrire les devoirs dans le carnet dès le début de la leçon.

- Accompagner les instructions par un langage corporel et des signes (p. ex., lever le pouce, approuver de la tête, faire un clin d'œil) pour faire passer un message ; cela peut faire une grande différence pour les élèves ayant un TDA/H.

3.4 Participation active, apprentissage et motivation

- Alternier fréquemment les activités (explications théoriques, exercices seul à son bureau, travaux en groupe, etc.).
- Privilégier un enseignement interactif, organiser l'apprentissage deux par deux ou par petits groupes.
- Varier les modalités d'apprentissages. À l'école primaire, utiliser par exemple des signaux auditifs (mettre les exercices d'apprentissages d'automatisme en musique ou en rythme) ou tactiles (objets que les élèves peuvent manipuler).
- Donner des exemples concrets pour expliquer un concept / une consigne, favoriser les apprentissages pratiques et les démonstrations.
- Expliquer l'objectif et l'utilité d'un exercice. Par exemple, faire le lien entre ce qui a déjà été appris et ce qui va être enseigné. Fixer également des objectifs parallèles (p. ex., activité comportant une récompense à la clé).
- Transformer si possible les tâches en activités ou en jeux. Par exemple, transformer en jeu-questionnaire les exercices de révision en vue d'un test.
- Les élèves avec un TDA/H apprennent mieux lorsqu'ils peuvent participer activement au processus d'apprentissage. Solliciter sa participation en lui posant des questions ou en l'invitant à dessiner ou à écrire au tableau.
- Conclure un contrat pour encourager l'élève dans ses apprentissages et dans son organisation. Par exemple, à l'école primaire l'élève reçoit un bon point / une gommette à chaque fois qu'il est prêt à commencer un exercice aussi vite que les autres. Ces stratégies doivent généralement aussi être mises en place dans le cadre familial en collaboration avec les parents (voir aussi le renforcement positif plus bas, sous le point « Règles de vie et gestion des comportements »).
- Féliciter l'élève lorsqu'il est attentif et accomplit correctement une tâche ou a apporté le matériel demandé. Le feedback positif est fondamental pour l'apprentissage chez des enfants avec un TDA/H (voir aussi le renforcement positif plus bas, sous le point « Règles de vie et gestion des comportements »).

3.5 Structuration du travail / des activités

- Expliquer la structure de la journée / du cours, voire afficher le planning avec des horaires fixes.
- Établir des routines. Par exemple, utiliser toujours la même partie du tableau pour noter les devoirs, mettre à disposition un porte-document dans lequel les élèves glissent les devoirs de la veille.
- Annoncer à l'avance les changements dans la routine quotidienne (changements d'horaire, excursion, remplaçant, etc.) et prévenir qu'une transition va avoir lieu (p. ex., dans cinq minutes, chaque groupe va faire un compte rendu des discussions).
- À l'école primaire, fournir des espaces d'apprentissage fixes (coin lecture, coin pour l'écoute, pour les travaux manuels, etc.).
- Présenter le travail ou les consignes par étapes et par écrit pour aider l'élève à se rappeler des étapes à suivre.
- Décomposer les travaux / exercices en sous-objectifs plus facilement atteignables.
- Attendre la fin de l'exécution d'une consigne avant d'entamer l'explication de la suivante.
- Établir un ordre de priorité des tâches (p. ex., ceci est la partie la plus importante du travail).
- Permettre à l'élève de consulter l'enseignante ou enseignant entre chaque consigne et lui indiquer que faire en attendant son aide (p. ex., noter par écrit les questions).
- À l'école primaire, utiliser des cartes de couleur pour que les élèves puissent communiquer leur situation (p. ex., carte bleue = « Je travaille », carte verte = « J'ai fini », carte rouge = « J'ai besoin d'aide »).

- Fixer un barème de temps précis pour l'accomplissement de l'activité proposée ou de ses étapes (p. ex., utiliser un *Time Timer*, une alarme ou un chronomètre ou rappeler fréquemment le temps qui reste, indiquer quand l'exercice doit être terminé).

3.6 Organisation / planification

- Encourager l'usage d'aide-mémoire et de listes (p. ex., lister le matériel nécessaire pour une activité donnée, établir une liste de suivi pour consigner le travail accompli), de l'agenda (planification des devoirs) et du calendrier (planification des épreuves ou des travaux de longue haleine).
- Proposer à l'élève un système de classement et de rangement de ses documents et de ses affaires scolaires (p. ex., utiliser une couleur par matière).
- Préférer le cahier au classeur.
- Lors de la mobilisation de compétences multiples, diviser en étapes les compétences sur lesquelles l'élève doit se focaliser (p. ex., lors d'un travail de conjugaison de verbes : 1. Trouver le sujet, 2. Accorder le verbe, 3. Vérifier l'orthographe).
- Encourager l'élève à se représenter mentalement la tâche et à l'organiser sous forme d'étapes. Par exemple, proposer ou faire construire un aide-mémoire ou une carte euristique pour une relecture des travaux et épreuves, par objectifs et par étapes ; l'encourager à utiliser la verbalisation intérieure (« Premièrement, je dois... et ensuite, je dois... finalement je... »).

3.7 Règles de vie et gestion des comportements

- Établir des règles et consignes de comportement claires et simples, surtout pour les situations peu structurées (p. ex., la récréation). Afficher les règles par écrit ou sous forme de dessins et les répéter souvent.
- Expliquer clairement les conséquences du non-respect d'une règle et appliquer immédiatement la sanction prévue lorsque celle-ci n'a pas été respectée, en cas de perturbation manifeste, entrer en contact visuel direct avec l'élève et lui donner des consignes claires, faire preuve de fermeté bienveillante.
- Donner des instructions positives, elles auront plus d'effet (p. ex., « Mets les affaires dont tu n'as plus besoin dans ton sac » au lieu de « Ne laisse pas trainer tes affaires sur ton bureau »).
- Essayer d'ignorer les comportements gênants mineurs. Par exemple, tolérer que l'élève bouge sa chaise tant qu'il ne se retourne pas et qu'il ne parle pas ou qu'il joue avec un objet tant qu'il ne fait pas de bruit (balle antistress, gomme).
- Renforcer les comportements positifs de l'élève en lui signifiant verbalement ou par écrit quand il s'est comporté de manière adéquate ou en instaurant un système de récompense (p. ex., conclure un contrat comme décrit sous le point « Participation active, apprentissage et motivation », plus haut). Le renforcement positif proposé par l'école doit également pouvoir être mis en place dans le cadre familial, en collaboration avec les parents. Il est important de répéter fréquemment et sur le champ les remarques positives. Privilégier le renforcement positif plutôt que les punitions.
- Informer l'élève à l'avance des attentes relatives à son comportement lors d'un événement spécial ou déplacement (p. ex., rester près de l'adulte, ne pas courir) et répéter les attentes au moment venu.
- Donner à l'élève l'occasion de bouger le plus souvent possible. Par exemple, pendant les cours, lui donner des tâches qui lui permettront de se lever (p. ex., apporter un message en dehors de la classe, distribuer les documents, effacer le tableau), prévoir des périodes d'activité physique (p. ex., le laisser quitter la salle quelques minutes pour aller faire quelques pas ou proposer à toute la classe de faire quelques mouvements de gymnastique, de la relaxation, du chant). Ne jamais empiéter sur la récréation.
- Prévoir un temps pour abaisser le niveau d'excitation de l'élève avant de reprendre une activité plus calme ou aménager un espace où il pourra retrouver son calme. Par exemple, lui permettre de quitter la classe.

3.8 Stratégies d'autoévaluation

Avec l'aide d'un thérapeute, il est probable que l'élève effectue un travail sur les émotions et la gestion des comportements, mais aussi qu'il apprenne des techniques ou des outils pour gérer les difficultés conséquentes à son trouble. L'enseignante ou enseignant peut également soutenir cette démarche en classe en aidant l'élève à développer des stratégies d'autoévaluation.

- Aider l'élève à pratiquer l'autocorrection de son travail. Par exemple, fournir des listes de vérification. Lors d'une relecture de texte, « Vérifier : 1. la lisibilité, 2. la compréhension du texte, 3. la mise en page 4. l'orthographe ».
- Aider l'élève à développer des stratégies pour mieux gérer les difficultés d'organisation et les oublis. Ces stratégies doivent généralement aussi être mises en place dans le cadre familial en collaboration avec les parents. Par exemple, l'encourager à préparer son sac la veille, fournir des listes de tâches à effectuer ou des aide-mémoires du matériel à amener à la maison ou à ramener en classe, avoir du matériel scolaire à double (à la maison et à l'école).
- Entraîner l'élève à résoudre des problèmes : identifier, proposer des solutions, en privilégier une et établir un programme pour la mettre en pratique.
- Avant de passer d'une activité à l'autre, ou de changer de lieu, rappeler à l'élève de se poser la question suivante : « Ai-je tout ce dont j'ai besoin ? ».
- Habituer l'élève à attendre et à réfléchir avant d'agir. Par exemple, l'inciter à attendre quelques secondes avant de répondre à une question par un geste convenu avec lui, utiliser la formule « Arrête-toi, réfléchis puis vas-y ! », demander à l'élève d'écrire ce qu'il veut dire afin de réduire sa peur d'oublier ce qu'il voudrait dire, l'aider à anticiper les situations qui risquent de lui poser problème pour qu'il apprenne à les éviter.
- Encourager l'élève à répéter dans sa tête les consignes ou les tâches à effectuer.
- Convenir avec l'élève de signaux discrets pour lui signaler des attitudes ou comportements inadéquats sans attirer l'attention de pairs. Par exemple, un mouvement spécifique de la main pour lui signaler d'arrêter de bouger, poser une carte sur son bureau avec un message clé (p. ex., « parler à voix basse »).
- Favoriser l'autocritique en revenant systématiquement sur les situations difficiles ou en mettant en place une fiche d'autoévaluation du comportement. Par exemple, en posant ces questions : « Sais-tu ce que tu viens de faire ? », « Qu'aurais-tu ressenti à la place de ton camarade ? », « Penses-tu que tu aurais pu dire cela / agir différemment ? » ; relever les situations où il a agi convenablement et les raisons pour lesquelles ses agissements étaient appropriés.
- Instaurer des contrats de comportements journaliers ou hebdomadaires qui puissent être également mis en place dans le cadre familial en collaboration avec les parents, ou une feuille de route sur laquelle l'élève peut noter ses progrès ainsi que les points à améliorer.

3.9 Attention particulière

- Être attentif ou attentive à son bien-être : une tension visible, un repli sur soi peuvent être des signes de frustration, de stress. Si l'élève lâche son attention malgré le rythme d'apprentissage soutenu, c'est peut-être le signe qu'il n'en peut plus (fatigue) et qu'il aurait besoin de faire une pause.
- Être attentif ou attentive aux attitudes et réactions des autres élèves vis-à-vis de lui.

4 Mesures de compensation des désavantages

Les personnes présentant une situation de handicap ont légalement droit à des mesures de compensation des désavantages, pour autant que le principe de proportionnalité soit respecté, c'est-à-dire que le rapport entre les ressources investies pour éliminer l'inégalité et les bénéfices procurés soit équilibré (CSPS, 2021a).

De manière très générale, la compensation des désavantages peut être définie comme « la neutralisation ou la diminution des limitations occasionnées par un handicap » (Jost et al., 2014, p. 35). Elle désigne l'aménagement des conditions dans lesquelles se déroulent les apprentissages et examens et non une adaptation des objectifs de scolarisation / formation (CSPS, 2021a). C'est pourquoi les mesures de compensation des désavantages ne doivent pas être mentionnées dans les documents d'évaluation scolaire (bulletin / carnet), ni dans les documents certificatifs de fin d'année / de scolarité / de formation (CSPS, 2021b).

Les mesures de compensation des désavantages peuvent consister en l'attribution de moyens auxiliaires ou d'assistance personnelle, l'adaptation des supports d'apprentissage et d'évaluation, l'aménagement temporel et l'adaptation de l'espace (CSPS, 2021c).

La liste de mesures de compensation des désavantages pour les élèves atteints de TDA/H proposée ci-dessous est non exhaustive. Les répercussions du trouble étant différentes pour chacun, elles doivent en tous les cas être attribuées en fonction de sa situation individuelle, notamment de son âge et du degré scolaire. Elles doivent faire l'objet d'une discussion avec toutes les parties concernées et être régulièrement réévaluées, et adaptées si nécessaire. Relevons que certains élèves ayant un TDA/H auront besoin d'adaptation des objectifs et bénéficient ainsi d'un projet pédagogique individualisé (PPI). Dans ce cas, les aménagements de l'enseignement et des évaluations dont ils bénéficient n'ont généralement pas le statut formel de mesures de compensation des désavantages, mais s'inscrivent dans le cadre de leur PPI.

4.1 Environnement / place de travail

- Prise en compte des difficultés spécifiques de l'élève dans l'aménagement de l'environnement de classe. Par exemple, si l'espace le permet, cloisonner sa place de travail / d'examen (p. ex., créer une place ou un coin isolé (coin de « réflexion »).
- Permission de travailler debout ou de se déplacer selon le type d'activité.
- Travail / examen dans une pièce séparée.

4.2 Matériel, assistance personnelle

- Si l'élève rencontre des difficultés de motricité fine, autorisation d'utiliser un ordinateur ou du matériel d'écriture spécialisé.
- En cas de bruit dans la classe, lui permettre d'utiliser un casque d'écoute. L'usage d'écouteurs avec une musique peut être une stratégie efficace, surtout si l'élève peut choisir une musique qu'il aime (permet d'élever les canaux motivationnels et de minimiser les éléments de l'environnement) (cf. chapitre précédent, point « Acceptation et intégration sociale »).
- Assistance personnelle d'une interlocutrice ou un interlocuteur connu et de confiance qui peut être, lors des travaux en classe, une enseignante ou un enseignant de soutien, une ou un camarade et, lors des évaluations, une enseignante ou un enseignant (p. ex., pour aider l'élève à maintenir son attention).
- Mise à disposition de documents écrits. Par exemple, fournir des photocopies du cours, permettre à l'élève d'utiliser les notes prises par un camarade, afin qu'il puisse compléter ses propres notes. Pendant les cours de mathématiques, l'autoriser à utiliser les tables, afin qu'il ne soit pas ralenti par des problèmes de mémoire.

4.3 Adaptation du temps

- Prise en compte des difficultés spécifiques de l'élève lors de la planification des tests / examens. Par exemple, planifier l'examen à un moment où celui-ci est généralement concentré (le matin au lieu de l'après-midi, etc.).
- Octroi de pauses supplémentaires ou plus longues (entre les examens, p. ex.) de sorte à permettre des instants de récupération ou pour lui permettre de se dégourdir (p. ex., l'élève peut aller à la salle de lecture ou de repos ou aller faire quelques pas dans la cour).
- Division du travail en plusieurs séquences limitées dans le temps. En cas de trouble sévère, une division de l'évaluation peut également être envisagée (interruption d'un jour entre les épreuves ou répartition d'un examen normalement prévu pour la durée d'une matinée sur une durée plus longue).
- Octroi de temps supplémentaire lors des travaux / examens. Cependant, pour les élèves ayant un TDAH qui peinent à rester concentrés pendant un temps relativement important, cette mesure n'est pertinente que si l'élève a acquis une méthodologie appropriée qui lui permette d'utiliser ce temps à bon escient. Éviter de lui faire finir le travail à la récréation et conserver les moments de pause nécessaire pour qu'il puisse recharger ses batteries.
- Octroi de temps supplémentaire pour la préparation des tâches à effectuer, à condition que l'élève ait adopté une méthodologie appropriée.

4.4 Adaptation de la forme du travail / de l'examen

- Privilégier la forme orale plutôt qu'écrite lors de tests / examens, si l'élève rencontre des difficultés de motricité fine. À l'inverse s'agissant des consignes, mettre à disposition des informations visuelles plutôt qu'auditives (p. ex., lui donner une photocopie de la leçon ou des consignes orales).
- Varier, voire adapter la structure des travaux et des évaluations (p. ex., les énoncés comportant des consignes multiples ou complexes peuvent être décomposés, le travail divisé en plusieurs séquences).
- Réduire le volume des exercices à effectuer durant le temps imparti (privilégier la qualité à la quantité pour autant que cela ne réduise pas les objectifs visés).
- Offrir une guidance plus marquée durant le travail / l'examen (p. ex., donner les consignes des épreuves les unes après les autres et pas en même temps).
- Pendant l'examen ou le travail noté, l'enseignante ou enseignant ou la personne examinatrice vérifiera, dans la mesure du possible que, pour des raisons inhérentes à son trouble, l'élève n'a pas omis de répondre à une question. De même, si en raison de difficultés de motricité fine, l'écriture de l'élève entraîne une ambiguïté pour les correctrices ou correcteurs, l'enseignante ou enseignant pourra prendre en considération des précisions données oralement par l'élève.

4.5 Adaptations des modalités d'évaluation

- Appréciation séparée des domaines à évaluer. Par exemple, si l'élève rencontre des difficultés de motricité fine, lors d'une épreuve de calcul, noter séparément la précision des graphiques.
- Privilégier le fond (ce que l'élève sait) sur la forme (la manière de répondre, l'écriture). Par exemple, faire preuve d'une plus grande tolérance relativement à la qualité d'écriture et du dessin (artistique, graphique, géométrique), à la tenue des cahiers (en cas de difficultés de la motricité fine, p. ex.), aux maladrotes motrices ainsi qu'aux difficultés d'inattention consécutives au trouble de l'élève.

5 Sélection de ressources pédagogiques

5.1 Outils informatiques et pédagogiques

- <https://www.cliniquefocus.com> : clinique multidisciplinaire spécialisée en TDA/H donnant informations et conseils pratiques pour soutenir les personnes concernées.
- <https://tdahapp.com> : l'application TDAHapp.com a été développée par une équipe de personnes professionnelles intervenant en milieu scolaire et vise à faciliter la recherche de solutions et de moyens d'intervention auprès des élèves TDA/H.
- <https://api.ceras.ch> : aide pédagogique par l'informatique (API) pour identifier les besoins et trouver une aide technique appropriée. Pour choisir l'outil le plus adapté aux besoins de l'élève, mais aussi aux moyens de l'école et de la famille, il est cependant préférable de s'appuyer sur le réseau interdisciplinaire.
- <https://freemind.fr.softonic.com> et <https://miro.com/online-diagram-and-map-maker>) : *Freemind* et *Miro* sont des logiciels gratuits de cartographie mentale. Des informations et conseils sur le *Mind Mapping* sont disponibles sur le site www.mindmapping.com/fr
- www.pearltrees.com et www.popplet.com : *Pearltrees* et *Popplet* sont des programmes d'aide à l'organisation des idées et des intérêts.
- <http://pomodorotechnique.com> : *The Pomodoro Technique* est une technique d'aide à l'organisation du travail.
- <https://vclock.com/timer> : ce site propose un *Time Timer* en ligne pour aider à la gestion du temps.
- https://www.vd.ch/fileadmin/migrated/content/uploads/zero_faute_EW.pdf : Main « Zéro fautes » est un guide d'autocorrection des travaux.

5.2 Sensibilisation au TDA/H

- <https://vimeo.com/96010905> : l'histoire de Max, vidéo pédagogique réalisée par Adrien Honnons.

5.3 Autres sites d'information

- Instruction publique des différents cantons : informations et ressources à disposition.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (<https://www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages>) : informations sur la compensation des désavantages.
- Association Suisse romande de parents et d'adultes concernés par le trouble du déficit d'attention/hyperactivité (<https://www.aspedah.ch>) : dispense informations et documentation sur le TDAH.

Références bibliographiques¹

- American Psychiatric Association (APA). (2015). *DSM-5 ® : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd., trad. sous la dir. de P. Boyer et M.-A. Crocq). Elsevier Health Sciences France.
- ASPEDAH / Département de l'éducation, de la culture et des sports du Canton de Neuchâtel (s.d.). *Réussir – Guide à l'attention des parents et des enseignants*.
- Ayats, A., & Tracewski, C. (2014) Le TDAH et l'école. *Éducateur*, (1), 14-16.
- Bange, F. (2016). Le TDAH, clinique et critères diagnostiques. *A.N.A.E*, 28(140), 19-24.
- Centre suisse de services Formation professionnelle I orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO). (2013). *Compensation des désavantages pour personnes handicapées dans la formation professionnelle – Rapport*. CSFO.
- Canadian ADHD Resource Alliance (CADDRA). (2020). *Lignes directrices canadiennes sur le TDAH* (4.1^e éd.). www.caddra.ca/wp-content/uploads/Canadian-ADHD-Practice-Guidelines-French-4.1_Final_6_1_21.pdf
- Charach, A. (2010). *Enfants présentant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : épidémiologie, comorbidité et évaluation*. www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/71/enfants-presentant-un-trouble-deficitaire-de-lattention-avec-hyperactivite-epidemiologie-comorbidite-et-evaluation.pdf
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021a, 22 juillet 2021). *Qu'est-ce que la compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/compensation-des-desavantages/faq-compensation-des-desavantages/question-1
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021b, 22 juillet 2021). *Quelle est la différence entre la compensation des désavantages et l'adaptation du plan d'études ou de formation ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-6
- Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). (2021c, 22 juillet 2021). *En quoi consistent les mesures de compensation des désavantages ?* www.csps.ch/themes/faq-compensation-des-desavantages/question-2
- Bélanger, S. A., Andrews, D., Gray, C., & Korczak D. (2018). Le TDAH chez les enfants et les adolescents, partie 1 : l'étiologie, le diagnostic et la comorbidité. *Paediatrics & Child Health*, 23, (7), 454-461. <https://doi.org/10.1093/pch/pxy110>
- Feldman, M. E., Charach, A., & Bélanger, S. A. (2018). Le TDAH chez les enfants et les adolescents, partie 2 : le traitement. *Paediatrics & Child Health*, 23(7), 473-484. <https://doi.org/10.1093/pch/pxy114>
- Gaucher, M., & Forget, J. (2014). *Le trouble déficit de l'attention/hyperactivité : nosographie et perspectives développementales*. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (68), 17-26.
- Haute Autorité de Santé (HAS). (2014). *Conduite à tenir en médecine de premier recours devant un enfant ou un adolescent susceptible d'avoir un trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité. Méthode recommandation pour la pratique clinique – Argumentaire scientifique*. https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2015-02/tdah_argumentaire.pdf
- HyperSupers TDAH France. (2021). *Le TDAH et l'école. Les difficultés scolaires*. <https://www.tdahecole.fr/-les-difficultes-scolaires>
- Jost, M., & Schnyder, S. (2013). Compensation des désavantages : un pas vers l'école inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (3), 35-42.
- Kessler, R.C., Adler, L., Barlow, R., Biederman, J., Conners, C.K., Demler, O., Faraone, S. V., Greenhill, L.

¹ Cette bibliographie liste les références citées dans le texte ainsi que les autres documents (ouvrages, articles scientifiques, brochures, etc.) consultés lors de l'élaboration des chapitres relatifs aux répercussions, pratiques, outils et mesures de compensation des désavantages (chapitres 2-4).

- L., Howes, M. J., Secnik, K., Spencer, T., Ustun, T. B., Walters, E. E., & Zaslavsky, A. M. (2006). The prevalence and correlates of adults ADHD in the United States. *American Journal Psychiatry*, (163), 716-723.
- Loi fédérale sur la protection des données (LPD), RS 235.1 (1992, 19 juin ; état le 1er mars 2019). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19920153/index.html
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) ; RO 2003 4487 (2002). www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2003/4487.pdf
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (07.10.2015). [Exposé]. *C'est quoi le bon sens ?* Association TDAH ImPuls.
- Mazeau, M. (2016). Du TDAH au syndrome dysexécutif. *A.N.A.E*, 28(140), 67-72.
- Mazeau, M., & Pouhet, A. (2014). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages chez l'enfant- du développement typique aux « dys- »* (2^e éd.). Elsevier Masson.
- National Institut for Health and Care Excellence (NICE). (2018). *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management– NICE Guidelines*. www.nice.org.uk/guidance/ng87
- Ordonnance relative à la loi fédérale sur la protection des données (OLPD), RS 235.11 (1993, 14 juin ; état le 16 octobre 2012). www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19930159/index.html
- Posner, J., Polanczyk, G. V., & Sonuga-Barke, E. (2020). Attention-deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, (395), 450-462.
- Roskam, I., de Mahieu, P., Yansenne, L., & Platteuw, S. (2014). *Tdah à l'école : petite histoire d'une inclusion*. Les Éditions du Petit A.N.A.E.
- TDAH Informations, trucs et astuces. (22 juillet 2021). TDAH et école. www.attentiondeficit-info.com/ecole.php
- Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, (177), 11-17. www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2012-2-page-11.htm
- World Health Organisation (WHO). (2018). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics* (Version 04/2019). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>