

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LES FORMES DE PÉDAGOGIE D'ENSEIGNEMENT QUI FAVORISENT  
L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS AYANT UN TDA/H AU PRIMAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
MARIE-PIER CHABOT**

**JUILLET 2024**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

Caroline Couture

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Caroline Couture

---

Prénom et nom

directeur

Caroline Couture

---

Prénom et nom

Évaluateur

Estibaliz Jimenez

---

Prénom et nom

Évaluateur

## **Résumé**

Le trouble déficitaire de l'attention et/ou hyperactivité est un trouble développemental présent chez une proportion importante d'élèves au primaire. Ce trouble neurodéveloppemental peut générer des comportements dérangeants en classe. L'enseignant doit faire preuve de flexibilité afin de répondre aux besoins de ces élèves et limiter les impacts sur l'apprentissage des autres élèves de sa classe. Outre les comportements dérangeants, ce trouble peut grandement affecter les apprentissages de ces élèves. Bien qu'il ait des impacts sur l'apprentissage, une grande proportion des études réalisées sont axées sur les stratégies qui aident à diminuer les comportements dérangeants. Le présent texte a pour but de cibler les stratégies pédagogiques qui favorisent la performance scolaire chez les enfants (5 à 12 ans) ayant un Trouble de déficit de l'attention / hyperactivité au primaire. La recension des écrits a permis de sélectionner huit études qui répondent aux critères de cet essai. Puisque les études recensées traitent de stratégies diverses, les stratégies pédagogiques ont été regroupées selon qu'elles incluent des programmes, sont en lien avec des traitements structurés ou non. La proximité avec l'enseignant, l'utilisation du bruit blanc et la pédagogie inspirée de bandes dessinées ont eu un fort effet sur la performance scolaire des élèves du primaire dans les études retenues pour cet essai. Au final, des enjeux de généralisation des données sont également explorés.

## Table des matières

Résumé .....	iii
Listes des tableaux et des figures .....	vi
Introduction .....	1
Cadre conceptuel .....	4
Stratégies pédagogiques .....	4
Performance scolaire .....	4
Trouble de déficit de l'attention / hyperactivité (TDAH).....	4
Méthode.....	6
Recherche documentaire.....	6
Critères d'inclusion.....	6
Critères d'exclusion .....	7
Extraction des données .....	8
Résultats .....	9
Description de l'échantillon.....	9
Organisation des données .....	9
Stratégies pédagogiques incluses dans un programme.....	9
Stratégies pédagogiques seulement .....	13
Stratégie pédagogique en lien avec un traitement structuré .....	16
Discussion .....	17
Un fort effet sur la performance scolaire des élèves.....	17
Un effet modéré sur la performance scolaire des élèves .....	18
Un faible effet sur la performance scolaire des élèves .....	20
Les forces et les limites.....	21
Les retombées et recommandations.....	23
Conclusion.....	25
Références .....	26
Appendice A. <i>Tableau d'inclusion et d'exclusion après la lecture des titres et résumés</i> .....	33
Appendice B. <i>Tableau d'inclusion et d'exclusion après la lecture des articles intégraux</i> .....	34

Appendice C. <i>Tableau résumé des études incluses dans l'essai</i> .....	35
---	----

## **Listes des tableaux et des figures**

Figure 1 : *Diagramme de Prisma*

Appendice A. : *Tableau d'inclusion et d'exclusion après la lecture des titres et résumés*

Appendice B. : *Tableau d'inclusion et d'exclusion après la lecture des articles intégraux*

Appendice C. : *Tableau résumé des études incluses dans l'essai*

## Introduction

Le trouble de déficit de l'attention / hyperactivité (TDAH) est un trouble largement répandu dans la population. Il a connu une augmentation constante de sa prévalence qui est passée de 0,9% à 4,1% entre 2000 et 2015 dans la population québécoise (Institut national de santé publique du Québec, 2019). La prévalence du TDAH tend à diminuer lors de l'entrée à l'âge adulte alors qu'elle se situe à 2.5% et qu'elle est à 8.4% à l'enfance (Austerman, 2015; Simon *et al.*, 2009). C'est entre 4 et 12 ans que la prévalence semble être la plus importante. D'ailleurs, le TDAH est le trouble le plus fréquemment diagnostiqué chez les enfants, suivi du trouble anxieux et du trouble de conduite (Bitsko *et al.*, 2022). En effet, si les chiffres varient d'une étude à l'autre, ils demeurent relativement élevés alors que certaines études établissent la prévalence entre 3.5% et 5.6% entre 6 et 12 ans (Lecendreux *et al.*, 2011), d'autres l'estiment à 11,3%, et ce, à vie, pour la population de moins de 24 ans. Ceci représente 240 535 enfants au Québec en 2016 (Institut national de santé publique du Québec, 2019). Une population touchée aussi fortement justifie clairement de porter une attention particulière aux enfants du primaire afin de les aider à vivre avec leurs difficultés dès leur jeune âge.

Une forte comorbidité est par ailleurs constatée entre le TDAH et d'autres troubles. On observe que 50% à 90% des enfants atteints de TDAH ont au moins un trouble en comorbidité et environ la moitié aurait au moins deux troubles en comorbidité (Shillingford-Butler et Theodore, 2013). Parmi les plus fréquents, on retrouve le trouble de conduite, la dépression majeure, la dépendance et l'anxiété (Caye *et al.*, 2016; Luo et Levin, 2017; Reimherr *et al.*, 2017; Rommelse *et al.*, 2010). Le trouble du spectre de l'autisme (59%), les problèmes d'apprentissage (10%, 92% et 70% selon les études), le trouble bipolaire (5 et 47%) et le trouble d'opposition avec provocation (30 et 50%) sont aussi des troubles ayant de fortes prévalences en comorbidité avec le TDAH (Gnanavel, *et al.*, 2019). De plus, à l'âge adulte, ces enfants ont 10% moins de chance d'occuper un emploi, ils ont un revenu 33% moins élevé que les personnes n'ayant pas de TDAH et ont 15% plus de chance de devoir bénéficier de l'aide sociale (Fletcher, 2014).



Plus spécifiquement en lien avec le monde scolaire, certains auteurs relèvent une prévalence de TDAH chez les enfants avec des troubles d'apprentissage allant jusqu'à 45% des cas (Poissant et Rapin, 2012). D'autres auteurs suggèrent une prévalence allant de 20% à 60%. Les enfants ayant un TDAH ont aussi plus de risque d'éprouver des difficultés en lecture, écriture et mathématique que les enfants n'ayant pas de TDAH (Czamara, *et al.* 2013). De plus, ces enfants ont plus de risque d'expérimenter des difficultés scolaires telles qu'un faible rendement scolaire, une trajectoire d'échecs, des cours de rattrapage, des sanctions, des absences, de l'abandon scolaire et des problèmes de comportements (Barkley, 2006; Barkley *et al.*, 2006; Barry *et al.*, 2002; Kent *et al.*, 2011; Kuriyan *et al.*, 2013; Shillingford-Butler et Theodore, 2013). Ils ont aussi des résultats scolaires plus faibles que leurs camarades n'ayant pas de TDAH (Arnold, *et al.* 2020). Il est aussi constaté que les élèves avec un TDAH ont plus de chance d'expérimenter une faible motivation scolaire (Colomer *et al.*, 2017). Leur faible engagement aurait d'ailleurs un impact sur leurs difficultés scolaires (DuPaul et Stoner, 1994) qui elles, affecteraient davantage l'apprentissage du français (compréhension, écriture et expression orale) et des mathématiques (Mayes et Calhoun, 2006). Ainsi, les élèves avec un TDAH auraient un rendement scolaire plus faible et plus de chances de ne pas avoir de diplôme secondaire (Barkley *et al.*, 2006; Fussell *et al.*, 2005; Harpin, 2005; Kent *et al.*, 2011; Wehmeier *et al.*, 2010).

Plusieurs études soutiennent que les interventions comportementales et pharmacologiques aident dans la diminution des problèmes de comportement (Feldman, *et al.*, 2018; Lavigueur *et al.*, 2005; Therribout, *et al.*, 2023). Une revue systématique de la littérature, par Ojinna et ses collègues, a également relevé une réduction des symptômes du TDAH suite à un traitement pharmacologique en combinaison avec des interventions cognitivo-comportementales. Cette combinaison de traitement amènerait une amélioration des comportements ainsi que l'amélioration du fonctionnement général (2022). De leur côté, Grandjean et ses collègues (2022) ont montré qu'une approche cognitivo-comportementale aide à diminuer l'impulsivité après trois mois de thérapie. Plus particulièrement, les interventions cognitivo-comportementales de type pleine conscience ou de remédiation et rééducation cognitive, auraient un impact majoritairement positif sur la diminution des comportements liés au TDAH (Nimmo-Smith *et al.*, 2020). De son côté, l'étude de

Tourjman et ses collègues soulève que l'efficacité d'interventions cognitivo-comportementales est modérée et aurait davantage d'impact auprès des adultes (Tourjman *et al.*, 2022). Les interventions psychosociales incluant des interventions comportementales et des interventions multimodales (parent et enfants), ont démontré un impact positif sur les symptômes émotionnels, l'agressivité et sur le fonctionnement général des enfants ayant un TDAH (Vacher *et al.*, 2020). Un traitement multimodal obtiendrait des résultats positifs (Arnold *et al.* 2020). La mise en place d'interventions comportementales aiderait l'enfant dès le préscolaire à avoir un meilleur contrôle de ses comportements et diminuerait les symptômes associés à son TDAH. Ces impacts positifs se maintiendraient dans le temps pour un minimum de six mois (Huang *et al.*, 2021). La mise en place d'une intervention dès le jeune âge permet aux enfants d'acquérir un traitement efficace et des compétences ayant comme effet de diminuer les effets négatifs de leur TDAH à l'âge adulte. La mise en place de traitement dès l'enfance ou l'adolescence permet de diminuer de 20 à 40 % les symptômes associés au TDAH trois ans après leur mise en place (Houmann *et al.*, 2023).

Bien que toutes ces interventions aient démontré des impacts positifs sur différentes difficultés que vivent les enfants ayant un TDAH, plusieurs études ont suggéré qu'elles auraient peu d'impact sur l'amélioration de la performance scolaire des élèves (Chavez *et al.*, 2015; Pfiffner *et al.*, 2013; Purdie *et al.*, 2002; Shapiro *et al.*, 2002). Ces interventions auraient aussi peu d'impact sur les difficultés scolaires rencontrées par les enfants (Kipfer, 2009).

## **Objectif**

Cet essai a pour objectif de cibler les stratégies pédagogiques qui favorisent la performance scolaire chez les enfants (5 à 12 ans) ayant un Trouble de déficit de l'attention / hyperactivité au primaire.

## **Cadre conceptuel**

La section du cadre conceptuel sera divisée en différentes sous-sections. Les concepts clés de la présente recension seront explorés et définis tels qu'utilisés dans ce texte. Ainsi, les concepts de stratégies pédagogiques, de performance scolaire et de Trouble de déficit de l'attention / hyperactivité (TDAH) seront présentés.

### ***Stratégies pédagogiques***

Selon Messier (2014), une stratégie pédagogique se définit comme étant une série d'actions qui est mise en place par l'enseignant dans un contexte pédagogique. La stratégie pédagogique peut aussi être définie comme étant l'ensemble des outils, moyens et activités mis en place afin d'adapter l'enseignement au contexte (Chovino et Dallaire, 2009). Le Larousse quant à lui aborde la stratégie comme étant l'«art de coordonner des actions [ ... ] pour atteindre un but » (2023). Il définit aussi le terme pédagogique comme étant tout ce qui se rapporte à « l'instruction des élèves » (Larousse, 2023).

### ***Performance scolaire***

La performance scolaire prend différentes formes selon les auteurs. Selon le Robert (2023), la performance est liée au « rendement, résultat le meilleur ». En associant la définition de performance à la scolarité on peut en déduire que la performance scolaire peut référer au rendement scolaire. De leur côté, DuPaul et Eckert (1998) qualifient la performance scolaire comme étant l'augmentation des résultats scolaires aux tests de matières précises. Cette conception s'attarde à la performance de manière pointue selon les matières. La performance scolaire peut aussi se définir comme étant une progression de l'élève comparativement à lui-même quant aux apprentissages académiques, aux attitudes et comportements et à sa compréhension du monde (GrainesdePaix, 2023).

### ***Trouble de déficit de l'attention / hyperactivité (TDAH)***

Le TDAH sera défini dans ce présent texte en fonction des critères diagnostiques du DSM 5 (American Psychiatric Association, 2013). Ainsi, le TDAH réfère à des manifestations liées à de

l'inattention (ex. : ne prête pas attention aux détails, etc.) et/ou à de l'hyperactivité/impulsivité (ex. : se lève souvent en classe) (American Psychiatric Association, 2013). Les manifestations liées à l'inattention réfèrent à une faible capacité à garder son attention, à sélectionner les informations importantes, à se mettre en action, à suivre les consignes, à s'organiser et à s'adapter lorsqu'une tâche est débutée. Ces manifestations ont également un impact quant à la mémoire de travail et à la perception du temps et de l'espace. Les manifestations d'hyperactivité s'observent sur le plan d'une activité verbale et motrice supérieure à la norme. L'impulsivité se manifeste par une faible capacité d'autocontrôle, d'inhibition, de tolérance aux délais et par une rapidité à faire des choix (Massé *et al.*, 2013). Pour poser un diagnostic, la majorité des symptômes doivent être présents avant l'âge de 12 ans. Ils doivent aussi être présents dans un minimum de deux sphères de vie. Les symptômes doivent nuire au fonctionnement scolaire, social ou professionnel. Les symptômes ne doivent pas survenir seulement lors d'épisode psychotique et ne sont pas mieux expliqués par un autre trouble (American Psychiatric Association, 2013). Trois types de TDAH peuvent être diagnostiqués. Le premier est le TDAH avec prédominance inattention persistante. Pour obtenir ce type, la personne doit avoir un minimum de six manifestations associées à l'inattention. Le deuxième type est le TDAH avec prédominance hyperactivité/ impulsivité persistante. Pour obtenir ce type, la personne doit avoir un minimum de six manifestations associées à ce type. Le dernier type est le TDAH de type combiné. Pour obtenir ce type, la personne doit répondre aux critères du type inattention persistant et du type hyperactivité / impulsivité persistante (American Psychiatric Association, 2013).

Ainsi, les concepts de stratégie pédagogique, de performance scolaire et de TDAH seront utilisés dans le présent texte en fonction des définitions précédemment explorées. Les sections suivantes traiteront de la méthode de recherche (recherche documentaire, critères d'inclusion et d'exclusion et extraction des données), des résultats (description de l'échantillon, organisation des données, stratégies pédagogiques incluses dans un programme, stratégies pédagogiques seulement et stratégie pédagogique en lien avec un traitement structuré), la discussion (un effet fort, modéré ou nul, les forces et les limites et les retombées et recommandations) et la conclusion.

## Méthode

### *Recherche documentaire*

La recherche documentaire pour cette recension a été réalisée en octobre 2023. Les bases de données PsycINFO et Eric ont été consultées comme bases de données anglophones. Un filtre des résultats parus entre 2013 et 2023 a été appliqué. Un filtre a également été mis quant à une tranche d'âge entre 5 et 12 ans. L'équation suivante a été recherchée dans les résumés de chacune des bases de données : ((teach\* OR learning OR classroom\* OR pedagog\*) N3 (technique\* OR strateg\* OR innovation\* OR blended)) OR education AND (ADHD OR (“attention deficit” N1 disorder\*)) AND (Performance OR achievement\* OR success\* OR evaluation\*). Par la suite, une deuxième équation a été recherchée dans ces deux bases de données en sélectionnant les termes communément utilisés dans les articles de ces bases de données à l'aide de leurs thesaurus respectifs. Ces termes ont été regroupés pour former une nouvelle équation. Ils ont, par la suite, été appliqués dans les descripteurs des articles. Les résultats de ces deux recherches (dans les résumés et les descripteurs) ont mené à un bassin de 302 articles. Une recherche a également été réalisée dans la base de données Érudit. Puisque cette base de données est en français l'équation était la suivante : (Enseignement\* OR pedagogie\* OR education\*) AND (strategie\* OR technique\*) AND (tda OR tdah OR “deficit de l'attention”) AND primaire AND (reussite\* OR performance\* OR rendement\*). Cette recherche a mené à 37 résultats. La combinaison de tous ces résultats a résulté en 339 sources.

### *Critères d'inclusion*

Les doublons ont d'abord été retirés avant d'effectuer une première lecture des titres et des résumés des 310 articles restants. Suite à cette lecture, 31 articles ont été sélectionnés et ont été lus de façon intégrale. Les critères d'inclusion étaient les suivants pour les deux lectures (titres et résumés et articles intégraux). Pour être retenue, l'étude devait répondre aux critères suivants:

- Faire l'évaluation de changements dans la performance scolaire définie comme suit : l'augmentation des résultats pédagogiques selon deux temps de mesures. L'élément important de cette définition est l'augmentation. Il n'y a pas de seuil prescrit afin d'atteindre la performance scolaire, mais seulement une augmentation dans les résultats pédagogiques.

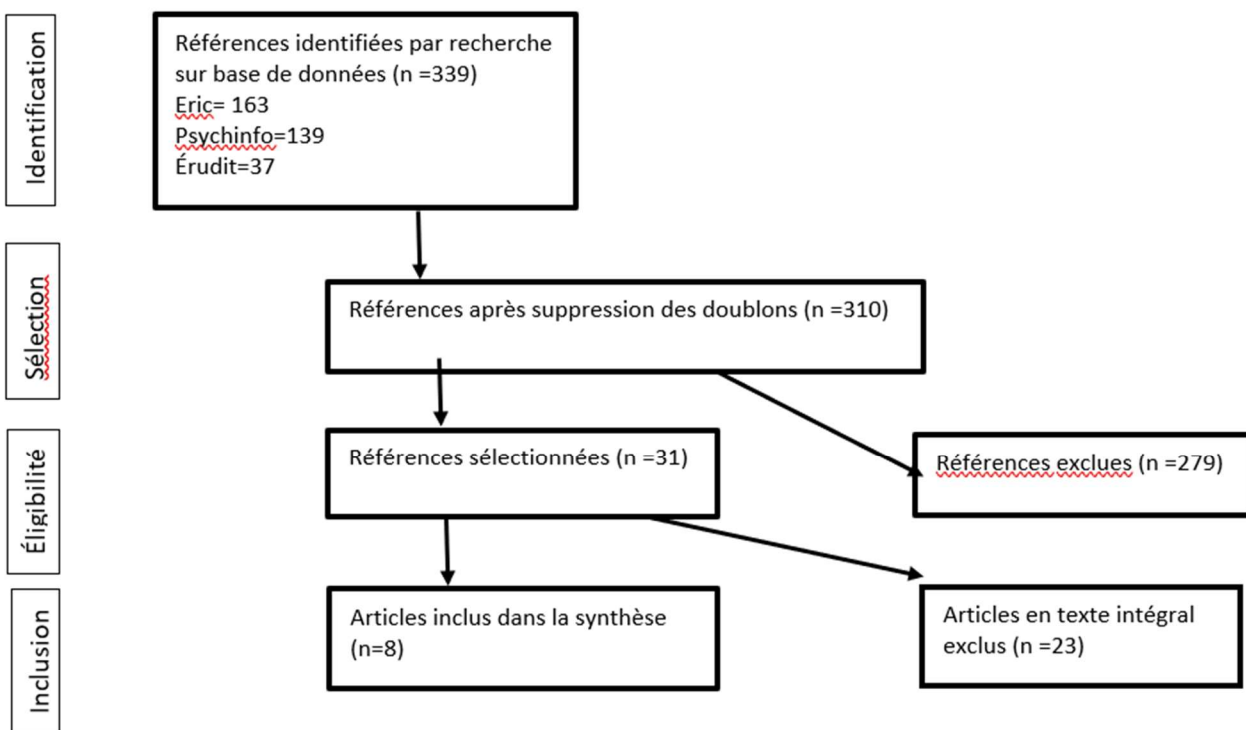
- Porter sur une population majoritairement âgée entre 5 et 12 ans;
- Porter sur un échantillon diagnostiqué comme ayant TDAH préalablement à l'étude ou un échantillon pour lequel l'évaluation du TDAH a été réalisée pendant l'étude par un test standardisé;
- Relater la mise en place de stratégies pédagogiques dans le milieu scolaire selon la définition suivante : toute intervention mise en place par un acteur scolaire dans le milieu scolaire afin de favoriser l'apprentissage des matières. Une stratégie pédagogique peut s'illustrer, par exemple, par l'implantation d'un système d'émulation ou par le renforcement verbal de bonnes réponses.
- Être paru après 2013.

### ***Critères d'exclusion***

Les critères suivants ont été choisis afin d'exclure des articles qui ne répondaient pas à l'objectif de cette recension. L'article était exclu si :

- Il ne mesurait pas la performance scolaire tel qu'entendu dans la définition énoncée plus haut;
- Il n'impliquait pas la mise en place de stratégies pédagogiques dans l'enceinte de l'établissement scolaire;
- Sa population cible ne possédait pas les bonnes caractéristiques (pas de TDAH, mauvaise tranche d'âge et non réalisé auprès des enfants);
- Il n'était pas un article scientifique;
- Il n'était pas réalisé dans une école primaire;

Les critères d'inclusion et d'exclusion peuvent être consultés de manière plus détaillée aux Appendices A. et B. (Tableau d'inclusion et exclusion après la lecture des titres et résumés et Tableau d'inclusion et d'exclusion après la lecture des textes intégraux). À la suite de ce processus, huit articles ont été sélectionnés comme étant éligibles afin de répondre à l'objectif de cette recension (voir figure 1).

**Figure 1***Diagramme de Prisma****Extraction des données***

Pour les huit études retenues, diverses données ont été extraites. Ces données réfèrent à l'objectif de chaque étude ainsi que leurs caractéristiques. Les caractéristiques de leur échantillon correspondant à l'étendue de l'âge de l'échantillon, au sexe des participants et à leur nombre font aussi partie de cette extraction. De plus, la méthode d'évaluation du TDAH (dépistage ou diagnostic préalable), le protocole de l'étude, les types de stratégies pédagogiques mises en place, la méthode déployée afin de mesurer la performance scolaire et les résultats obtenus ont été extraits et placés dans un tableau synthèse (voir Appendice C.).

## Résultats

### *Description de l'échantillon*

Parmi les huit études sélectionnées, trois ont été publiées dans les cinq dernières années et cinq il y a moins de dix ans. La moitié des études ont un échantillon composé d'une majorité de garçons ou seulement de garçons. Seulement deux études ont une représentation égale des deux sexes (Chavez *et al.*, 2015; Sperafico *et al.*, 2021). Également, certaines distinctions sont observées quant à la stratégie d'identification du TDAH chez l'échantillon choisi. Trois études incluaient un échantillon d'enfants ayant reçu un diagnostic de TDAH par du personnel qualifié préalablement à l'étude (Chaimaha *et al.*, 2017; Chavez *et al.*, 2015 ; Cook *et al.*, 2014), cinq autres ont dépisté le TDAH à l'aide de différents outils standardisés (Blume *et al.*, 2019; Jena et Devi, 2020; La Marca et O'Connor, 2016; Pfiffner *et al.*, 2013; Sperafico *et al.*, 2021). Trois études ont évalué la performance scolaire à l'aide de tests standardisés (Chavez *et al.*, 2015; La Marca et O'Connor 2016; Sperafico *et al.*, 2021), quatre avec des évaluations scolaires (Blume *et al.*, 2019; Chaimaha *et al.*, 2017; Cook *et al.*, 2014; Jena et Devi, 2020) et l'une d'entre elles a combiné les deux méthodes (Pfiffner *et al.*, 2013). Une seule étude a fait l'utilisation d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental (Jena et Devi, 2020). Pour plus d'information, quant aux échantillons veuillez-vous référer à l'Appendice C1.

### *Organisation des données*

Les résultats sont présentés, en regroupant les études selon deux catégories. Dans un premier temps, les études évaluant un programme précis seront présentées. Dans un deuxième temps, les études évaluant différentes stratégies ne faisant pas partie d'un programme seront présentées. Les résultats qualifiant l'efficacité de chacune des stratégies sont présentés au fur et à mesure de la section.

### *Stratégies pédagogiques incluses dans un programme*

Les études évaluant les stratégies d'un programme explorent les programmes suivants : *Working Memory Programme* (WMP, Nunes *et al.*, 2011), *Collaborative Life Skills Program*



(CLS, Pffiffer *et al.*, 2011), *Executive fonction program* et *Collaborative program* (Griffin, 1995; Meyer et Kelley, 2007).

Sperafico et ses collègues (2021) ont réalisé une étude comparant l'impact sur la performance en arithmétique des élèves ayant un TDAH, de les exposer à une combinaison d'interventions liées à la mémoire de travail et au raisonnement arithmétique (MTRA), au fait de les exposer seulement à des interventions liées à la mémoire de travail (MT). Le programme de mémoire de travail (Nunes *et al.*, 2011) utilisé consiste en trois jeux ayant sept niveaux chacun. Les participants doivent compléter les trois jeux qui leur demandent de retenir une séquence de mots, de nombre ou autres dans l'ordre ou dans le sens inverse. Plus ils progressent dans la tâche, plus la séquence à retenir est longue. Ces jeux ont comme fonction de stimuler les fonctions exécutives et visuo-spaciales de la mémoire de travail ainsi que phonologique. Un renforcement est également fourni aux participants après chacune de leurs réponses (Nunes *et al.*, 2011).

L'échantillon de la présente étude est composé de 46 élèves (23 garçons et 23 filles) âgés entre sept et onze ans ayant un TDAH. La présence d'un TDAH a été évaluée à l'aide de la version portugaise du SNAP-IV (Mattos, Serra-Pinheiro, Rohde, et Pinto, 2006). Aucune prise de médication n'était instaurée avant la période expérimentale. Les chercheurs ont réparti les participants aléatoirement entre un groupe expérimental étant seulement exposé aux interventions en lien avec la mémoire de travail (MT) (n=22) et un deuxième étant exposé aux interventions de mémoire de travail et de raisonnement arithmétique (MTRA) (n=24). Avant la période expérimentale, les deux groupes ont été soumis à différents instruments de mesure afin d'évaluer leur performance quant à la mémoire de travail et au raisonnement arithmétique. Chaque groupe a d'abord été exposé, sur une période d'un mois et demi, à des interventions de mémoire de travail. Ces interventions avaient lieu deux à trois fois par semaine pour une durée d'une heure. À la suite de cette période, le groupe expérimental d'interventions combinées (MTRA) a été exposé aux raisonnements arithmétiques sur une période d'un mois et demi. Le groupe MT a quant à lui été exposé à nouveau à des interventions de mémoire de travail pour la même période. Des évaluations post-tests ont été réalisées immédiatement après cette période pour les deux groupes ainsi que trois

mois après la fin de l'expérimentation. Les résultats montrent une augmentation significative de la performance au *Arithmetic Skills Assessment Task* du groupe MTRA immédiatement après la période d'expérimentation (Nunes, T., 2009). Cette augmentation diminue légèrement pour les deux groupes trois mois suivant l'expérimentation. Cette diminution est tout de même plus significative pour le groupe MT.

De leur côté, Pfiffner et ses collègues (2013) ont réalisé une étude évaluant les effets de la mise en place d'une nouvelle intervention collaborative entre l'école et la maison sur les composantes scolaires des élèves ayant un TDAH. Le *Collaborative Life Skills Program* (CLS, Pfiffner *et al.*, 2011) consiste en la mise en place de trois interventions distinctes au même moment. Ces trois interventions sont : 1) des périodes de consultation pour les enseignants portant sur les aspects comportementaux ainsi que leur suivi quotidien aux parents; 2) un groupe de parents visant à développer les habiletés parentales en lien avec les comportements des enfants; et 3) un groupe pour les enfants, afin de développer leur autonomie et leurs habiletés sociales. L'échantillon de la présente étude était composé de 57 élèves ayant une moyenne d'âge de 8,1 ans et répondant aux critères du TDAH selon le *Child Symptom Inventories* (Gadow et Sprafkin, 1994). Les composantes suivantes ont été évaluées avant (pré-test) et après (post-test) la période expérimentale : les symptômes du TDAH, les habiletés organisationnelles, les problèmes en lien avec la complétion des devoirs, les compétences académiques (enseignant), les notes du bulletin scolaire, la réussite scolaire et l'engagement de l'élève en classe. La période expérimentale s'est déroulée sur une période de 12 semaines. Lors de la période expérimentale, deux groupes ont été formés. Le premier groupe était composé des parents. Ils ont participé aux séances de groupe sur les habiletés parentales en lien avec les comportements des élèves. Le deuxième était composé des enfants. Ils ont suivi des séances visant à améliorer leurs habiletés sociales et leur autonomie. En parallèle, les enseignants réalisaient aussi un suivi quotidien aux parents et bénéficiaient de consultation comportementale. Les résultats montrent une amélioration significative à toutes les variables mesurées, mais davantage pour les habiletés organisationnelles et les problèmes liés à la réalisation des devoirs. Un effet moyen à important a également été démontré quant aux compétences académiques, les notes au bulletin, la réussite scolaire et l'engagement de l'élève en classent.

Chaimaha et ses collègues (2017) ont réalisé une étude mesurant l'impact d'un programme de formation aux fonctions exécutives à celui d'un programme collaboratif sur la mémoire de travail, la planification et le suivi de leur progrès par les élèves ayant un TDAH (Griffin, 1995; Meyer et Kelley, 2007). Le programme des fonctions exécutives consiste en la réalisation de quatre tâches qui ont pour objectif de stimuler les habiletés de recevoir, retenir et organiser l'information. Des techniques d'auto-instruction, de regroupement et de répétition sont apprises. Le programme collaboratif quant à lui consiste en la mise en place de trois interventions différentes. La première s'adresse aux parents et a pour objectif de les aider à soutenir leur enfant ayant un TDAH. La deuxième s'adresse aux enseignants et directions d'école et leur fournit différentes informations quant au TDAH. La dernière s'adresse aux pairs de l'élève et leur permet d'apprendre des informations sur le TDAH et d'ajuster leur approche avec leurs amis. L'échantillon de la présente étude est composé d'un premier groupe de huit élèves âgés entre 10 et 12 ans ayant un diagnostic de TDAH et un déficit quant aux fonctions exécutives. Le deuxième groupe est composé de parents, d'enseignant et de pairs en support aux élèves du premier groupe. Une période de référence s'échelonnant sur une semaine a permis d'effectuer un pré-test des habiletés de planification et de mémoire de travail des élèves des deux groupes. Ces mesures ont également été comptabilisées lors du post-test. Les résultats au *Grade Point Average* (GPA) ont également été notés avant et après la période expérimentale qui s'est échelonnée sur sept semaines. Le programme d'entraînement des fonctions exécutives s'est tenu à une fréquence de trois fois par semaine (21 à 60 minutes par période). Le deuxième groupe quant à lui a été soumis à un programme collaboratif sur la même durée. Les résultats montrent une augmentation significative des résultats au GPA post expérimentation du premier groupe. En revanche, les résultats au BRIEF parent ne montrent aucun résultat significatif sur la mémoire de travail, les habiletés de planification et la capacité à suivre son progrès (Gioia *et al.*, 2000).

En bref, la mise en place d'interventions visant à améliorer la mémoire de travail et le raisonnement arithmétique ont offert une amélioration significative de la performance au *Arithmetic Skills Assesment Task* chez ce groupe. Cette amélioration tend à diminuer trois mois

suivant la période expérimentale (Sperafico *et al.*, 2021). L'expérimentation du *Collaborative Life Skills Program* a permis d'observer une amélioration significative des résultats au post-test, et ce, pour toutes les variables évaluées. Une amélioration plus marquée est observée quant aux habiletés organisationnelles et aux problèmes rencontrés lors de la période de devoir. Les compétences académiques, les notes au bulletin, la réussite scolaire et l'engagement de l'élève en classe se sont quant à eux améliorés modérément au post-test (Pffiffner *et al.*, 2013). La mise en place d'un programme de formation aux fonctions exécutives et d'un programme collaboratif a permis d'observer une augmentation des résultats des élèves au GPA. En revanche, aucun résultat significatif n'est noté quant à la mémoire de travail, les habiletés de planification et la capacité à suivre son progrès (Chaimaha *et al.*, 2017).

### ***Stratégies pédagogiques seulement***

La prochaine section explorera différentes stratégies et leurs effets sur la performance scolaire. Les stratégies suivantes seront explorées : la proximité avec l'enseignant en classe, l'apprentissage du *Story Mapping*, l'utilisation du bruit blanc et le contenu pédagogique donné à distance inspirée des bandes dessinées.

Blume et ses collègues (2019) ont réalisé une étude évaluant l'effet de la proximité de l'élève avec son enseignant dans la classe sur ses apprentissages. Leur échantillon était composé de 81 élèves (dont 35 filles) âgés en moyenne de 11,27 ans. La présence d'un TDAH a été évaluée avec le Conners 3 (Conners, 2008). La présence de difficultés auditives et visuelles a également été évaluée afin de limiter les biais. Les élèves ont été placés au hasard dans la classe de réalité virtuelle en mathématique. Avant d'assister à la classe de mathématique, chacun des élèves a complété un test de mathématique (pré-test). Par la suite, ils ont assisté à un cours de mathématique ou une nouvelle notion leur était enseignée. Suite au cours, ils ont complété un nouveau test de mathématique (post-test). Les résultats démontrent que le groupe assis proche de l'enseignant a eu des résultats significativement plus élevés au post-test que le groupe assis plus loin. Les résultats montrent aussi que les élèves avec des symptômes plus sévères liés au TDAH ont eu des résultats moins élevés que les élèves dans la même section qu'eux.

Chavez et ses collègues (2015) ont réalisé une étude ayant comme objectif d'évaluer l'effet du *Story Mapping* sur la compréhension écrite, le temps passé à faire la tâche et les attitudes des proches. Le *Story Mapping* consiste à lire une histoire et ressortir les éléments importants de l'histoire. Leur échantillon était composé de six élèves de troisième année âgés de huit ans (3 filles et 3 garçons). Ils avaient tous un diagnostic de TDAH et prenaient de la médication à cet effet. Lors de la période de référence, les participants ont complété le *Standardized Test for the Assessment of Reading* (STAR), un test de lecture, et leurs résultats à quatre tests de compréhension de lecture ont été consignés (Scharlach, 2008). La période expérimentale s'est échelonnée sur cinq semaines et comprenait différentes étapes afin d'enseigner le *Story Mapping* aux participants. Suite à la période expérimentale, les participants ont de nouveau complété les STAR (post-test). Les résultats montrent une amélioration des résultats chez trois des six participants entre le pré-test et le post-test. En revanche, l'amélioration globale de l'ensemble des participants n'est pas significative. Les résultats montrent que l'apprentissage du *Story Mapping* n'a pas eu d'effet significatif sur les habiletés en lectures des participants.

Cook et ses collègues (2014) ont évalué l'impact de l'exposition aux bruits blancs sur la performance académique et le temps passé à la tâche. Le bruit blanc réfère à « un son permettant de s'isoler de l'environnement et de ses bruits parasites. » (Manufacture Castex, 2022, p.1). Leur échantillon était composé de trois garçons âgés entre huit et neuf ans ayant un diagnostic de TDAH établi par un médecin et prenant de la médication à cet effet. Trois conditions expérimentales ont été testées. Pendant la période de référence, les participants n'avaient pas de casque d'écoute ni de bruits blancs. Les deux autres conditions impliquaient d'avoir un casque d'écoute. Dans l'une des conditions, le casque ne diffusait pas de bruit blanc, alors que dans l'autre, des bruits blancs étaient diffusés dans le casque. Les résultats montrent que les participants ont passé moins de temps hors tâche durant la condition avec le casque d'écoute diffusant un bruit blanc que durant les deux autres conditions. Aucune différence significative dans la proportion d'items bien complétés n'a été observée entre les trois conditions.

Jena et Devi (2020) ont réalisé une recherche évaluant l'impact de l'exposition à du contenu basé sur des bandes dessinées sur la performance scolaire des élèves ayant un TDAH. Leur échantillon était composé de 90 élèves âgés entre 10,5 et 11,5 ans. Les élèves sélectionnés répondaient aux critères du TDAH selon le Diagnostic Teacher's Rating Scale (Amatora, 1950). Ceux-ci ont été répartis également dans trois groupes. Le groupe contrôle a été exposé à un enseignement traditionnel et les deux autres groupes expérimentaux ont été exposés respectivement à un enseignement en ligne inspiré des dessins animés ou *animated cartoon* et l'autre à un enseignement inspiré du *gag cartoon* qui est représenté sur une seule feuille fixe. Un pré-test et un post-test ont été administrés à l'aide d'une évaluation créée pour mesurer la performance des élèves. Ce test a été développé en collaboration avec les écoles. La période expérimentale s'est échelonnée sur trois mois. Chacun des trois groupes a été exposé à sa méthode d'enseignement durant cette période. Les résultats montrent que les participants du groupe contrôle ont eu des résultats plus faibles au post-test que les deux autres groupes. Les élèves des deux groupes expérimentaux ont eu une plus forte amélioration de leurs résultats au post-test. Les résultats montrent également que le groupe inspiré des *animated cartoon* ont réalisé plus d'erreurs au post-test que le groupe inspiré du *gag cartoon*.

En bref, les résultats exposés dans cette section suggèrent que la proximité de l'élève avec son enseignant en classe permet d'obtenir des résultats significativement plus élevés en mathématique (Blume *et al.*, 2019). De plus, l'apprentissage du *Story Mapping* n'a pas eu d'effet significatif sur les habiletés en lecture des élèves (Chavez *et al.*, 2015). L'utilisation de casque d'écoute et de bruits blancs a quant à elle eu un impact positif sur le temps passé à la tâche, mais aucun sur le nombre d'items bien complétés. Cette absence d'effet est aussi observée lorsque l'élève porte seulement le casque d'écoute sans bruit ou lorsqu'il ne porte pas de casque d'écoute et n'est exposé à aucun bruit particulier (Cook *et al.*, 2014). Finalement, l'exposition aux dessins animés *animated cartoon* ou au *gag cartoon* permet aux élèves d'avoir des résultats plus élevés que le groupe contrôle. Le groupe exposé au *gag cartoon* a réalisé moins d'erreurs au post-test que le groupe exposé aux dessins animés (Jena et Devi, 2020).

### ***Stratégie pédagogique en lien avec un traitement structuré***

Cette dernière section présente une seule étude évaluant l'impact du traitement par neurofeedback sur la performance en lecture des élèves ayant un TDAH (Marca et O'Connor, 2016). Le neurofeedback consiste en la réalisation de jeux sur ordinateur qui sont spécialement conçus pour stimuler des parties précises du cerveau de l'élève. Un protocole précis est suivi lors de l'utilisation de la technique du neurofeedback. L'échantillon de la présente étude était composé de cinq élèves (1 fille et 4 garçons) âgés entre 9 et 11 ans et répondant aux critères du Conners 3 sur l'échelle TDAH (Conners, 2008). Une mesure des compétences en lecture (lecture orale, fluidité et compréhension) a été réalisée avant, pendant et après la période expérimentale. Lors de la période de référence, une lecture d'un électrocardiogramme était réalisée, et ce, jusqu'à l'obtention d'une mesure stable. Lorsque la mesure stable était atteinte, le participant pouvait débiter la période expérimentale qui a impliqué 40 sessions de 30 minutes à raison d'une séance par jour, cinq jours par semaine. Lors de cette période, les participants ont reçu des neurofeedback stimulant différentes sections de leur cerveau selon le protocole préalablement établi. Les résultats montrent une amélioration minimale de la performance en lecture suite à l'expérimentation. Quatre des cinq participants ont amélioré leur proportion de mots correctement lus par minute ainsi que leurs résultats à la section lecture orale du *test The Gray Oral Reading Tests–Fifth Edition* (Wiederholt et Bryant, 2012).

## **Discussion**

Les résultats des huit études recensées contribuent à mieux comprendre l'influence de diverses stratégies pédagogiques, programmes et traitements sur la performance scolaire des élèves du primaire. La discussion des effets de ces diverses stratégies sera divisée en trois sections selon la force de l'effet (fort, modéré et faible) identifié sur la performance scolaire des élèves du primaire.

### ***Un fort effet sur la performance scolaire des élèves***

Parmi les stratégies pédagogiques recensées, les trois suivantes : 1) proximité avec l'enseignant, 2) utilisation du bruit blanc et 3) pédagogie inspirée de bandes dessinées, ont eu un fort effet sur la performance scolaire des élèves du primaire dans les études retenues pour cet essai.

L'étude de Blume et ses collègues (2019) révèle une augmentation significative des résultats scolaires des élèves au post-test comparativement à ceux obtenus au pré-test lorsque les élèves sont assis dans la section proximale avec l'enseignant. Une augmentation des résultats est aussi remarquée chez les élèves ayant des symptômes sévères, lorsqu'ils sont assis dans cette même section. En revanche, l'augmentation de leur résultat est plus faible que celle de leurs pairs.

L'étude de Jena et Devi (2020) montre une augmentation des résultats au post-test chez les élèves des deux groupes expérimentaux (*animated cartoon* et *gag cartoon*) comparativement à ceux du groupe contrôle. Il est aussi constaté que le groupe qui a été exposé au *gag cartoon* a fait moins d'erreurs au post-test que celui exposé à l'*animated cartoon*.

Il est possible de croire que les élèves assis plus proche de l'enseignant lors de la classe sont plus concentrés sur le contenu abordé parce que cette proximité provoque une impression d'être plus vu et surveillé par l'enseignant, ce qui diminue les comportements de parler avec son voisin ou de distraction. Une autre étude, qui ne s'intéressait pas à la performance scolaire, a aussi suggéré que la proximité avec l'enseignant influencerait le niveau de participation et le niveau



d'intérêt de l'élève (Dong *et al.*, 2021). L'objectif de cette étude était d'évaluer l'impact de la proximité avec l'enseignant, de la proximité avec des pairs engagés ou non et ainsi que la combinaison de la proximité de l'enseignant, des pairs et de leur rétroaction sur l'engagement des participants. Quant à l'utilisation de contenus pédagogiques inspirés de *animated cartoon* ou de *gag cartoon*, il est aussi possible de croire qu'elle vient davantage rejoindre l'intérêt des enfants, ce qui augmente leur participation et leur concentration au cours donné à distance (Smaili et Medjerali, 2022). Ibtissam (2019) a en effet montré que l'utilisation du dessin animé lors de l'apprentissage des langues aiderait à l'acquisition d'une meilleure prononciation, qu'elle favoriserait la capacité d'écoute des élèves et qu'elle permettrait de stimuler l'imagination. Le dessin animé pourrait aussi favoriser la motivation des enfants au primaire grâce à ses dessins colorés (Ibtissam, 2019).

### ***Un effet modéré sur la performance scolaire des élèves***

Dans les études recensées, les stratégies pédagogiques du *Working Memory Program* (WMP, Nunes *et al.*, 2011) qui consiste en l'utilisation d'exercices venant stimuler la mémoire de travail; du *Collaborative Life Skills Program* (CLS, Piffner *et al.*, 2011) qui consiste en la mise en place de trois interventions distinctes auprès des enseignants, d'un groupe pour les parents et d'un groupe pour les enfants; du *Executive fonction program* (Meyer et Kelley, 2007) qui consiste en la stimulation des habiletés à recevoir, retenir et organiser l'information; du *Collaborative program* (Griffin, 1995) qui consiste en la mise en place d'interventions auprès des parents, enseignants, directions et qui paire des enfants ayant un TDAH; et du neurofeedback (La Marca et O'Connor, 2016) ont eu un effet modéré sur la performance scolaire des élèves du primaire.

L'étude de Sperafico et ses collègues (2021) révèle une augmentation des résultats chez le groupe ayant été exposé seulement à la technique de mémoire de travail et chez le groupe ayant été exposé à la technique de mémoire de travail et au raisonnement arithmétique. Cette augmentation est davantage significative chez le groupe combinant les deux techniques. Cependant, cette augmentation des résultats connaît une légère baisse trois mois après la fin de l'expérimentation chez les deux groupes. Cette baisse est davantage marquée pour le groupe seulement exposé à la

technique de mémoire de travail. De ce fait, il est possible de penser que la combinaison des deux stratégies permet le maintien des acquis sur une plus longue période. On peut aussi supposer que l'exposition au raisonnement arithmétique est essentielle pour le maintien des performances.

Les deux études de Pffner *et al.* (2013) et Chaimaha *et al.* (2017) ont fait l'utilisation d'un programme collaboratif. Chaimaha *et al.* (2017) ont combiné l'*Executive fonction program* à leur programme collaboratif. Les deux études révèlent une augmentation de la performance scolaire à la suite de la période d'expérimentation. Pffner *et al.* (2013) révèlent un effet modéré à important sur les compétences académiques, la réussite scolaire et l'engagement de l'élève en classe. Une amélioration significative est observée quant aux habiletés organisationnelles et quant aux problèmes vécus à la maison en lien avec les devoirs. Les résultats de l'étude de Chaimaha *et al.* (2017) ne montrent de son côté aucun résultat significatif sur la mémoire de travail, les habiletés de planification et la capacité à suivre son progrès suite à la période expérimentale.

L'étude de La Marca et O'Connor (2016) révèle qu'une majorité de participants (4/5) ont augmenté la proportion de mots correctement lus par minute suite à l'expérimentation ainsi que leur résultat à la section lecture orale du The Gray Oral Reading Tests–Fifth Edition (Wiederholt et Bryant, 2012). Aussi, une augmentation minimale de la performance en lecture suite à l'expérimentation du neurofeedback est constatée.

Il est possible de croire que le groupe ayant été exposé à une combinaison de techniques de mémoire de travail et de raisonnement arithmétique ait eu des résultats plus élevés alors qu'en plus de développer des techniques de travail comme le groupe MT, ils ont aussi eu un enseignement spécifique sur le raisonnement arithmétique. L'addition de l'apprentissage du raisonnement arithmétique pour ce groupe peut avoir facilité leur compréhension de la matière évaluée qui était de l'arithmétique. En ce sens, ceci peut expliquer que le groupe ayant eu l'apprentissage de techniques de mémoire de travail et de raisonnement arithmétique ait eu des résultats légèrement plus élevés. Il est aussi possible de noter des ressemblances entre l'enseignement du raisonnement arithmétique et l'approche pédagogique de l'enseignement explicite qui elle, a des effets notables

sur la performance scolaire selon la recension des méta-analyses de Bissonnette et ses collègues (2010). Cet effet est davantage marqué chez les élèves ayant au préalable des défis scolaires notables (Bissonnette *et al.*, 2010).

Les effets positifs retrouvés dans les études faisant l'expérimentation de programmes collaboratifs sur la performance scolaire des élèves pourraient en partie s'expliquer par le fait que ces programmes interviennent sur différents plans (sphère familiale, scolaire et sociale) dans la vie de l'élève, et lui fournissent ainsi un soutien adapté (Bronfenbrenner, 1979). L'étude de Letarte et ses collègues (2011), publiée antérieurement aux années couvertes par cette recension, a obtenu des résultats similaires aux deux études discutées ici, puisqu'elle montre l'existence d'une corrélation entre l'application de l'approche collaborative famille/école et le rendement scolaire des élèves au primaire ayant un TDAH.

### ***Un faible effet sur la performance scolaire des élèves***

Les stratégies pédagogiques d'enseignement utilisant le *Story Mapping* ou le bruit blanc ont eu un faible effet sur la performance scolaire des élèves du primaire.

L'étude de Chavez et ses collègues (2015) a révélé une augmentation des résultats au post-test chez la moitié de ses participants seulement (3/6) et l'amélioration des résultats de l'ensemble des participants n'est pas significative. Les résultats montrent également que l'apprentissage de la technique du *Story Mapping* n'a eu aucun effet significatif sur les résultats des élèves en lecture. Plusieurs facteurs ont pu avoir un impact sur l'apprentissage du *Story Mapping* chez les élèves. Pour en nommer qu'un seul, le fait que c'est un nouvel enseignant qu'ils ne connaissaient pas qui leur a enseigné a pu influencer leur disponibilité à apprendre.

De son côté, l'étude de Cook et ses collègues (2014) ne montrent aucune différence significative dans la proportion de réponses bien complétées selon que les élèves portent un casque d'écoute, un casque d'écoute avec bruit blanc ou aucune condition particulière. Les auteurs ont tout de même noté que le temps passé hors tâche était moins important lors de l'utilisation du

casque d'écoute et du bruit blanc, que dans une condition habituelle. Il est possible de penser que l'utilisation du casque d'écoute et du bruit blanc diminue les stimuli perceptibles par l'élève. En ce sens, la concentration à la tâche en est possiblement augmentée (Zhang *et al.*, 2018).

Ce résultat peut amener une réflexion quant aux performances académiques liées à l'utilisation ce type de modalités. Il serait intéressant d'entamer des études afin d'évaluer si la performance scolaire des élèves est affectée par l'utilisation de casque d'écoute ou de l'écoute de bruits blancs. Autrement, il serait également intéressant d'évaluer si l'utilisation de ces deux modalités a un impact sur l'expression des caractéristiques du TDAH. Considérant que l'étude Cook et ses collègues (2014) note une diminution du temps passé hors tâches lors de l'utilisation de ces modalités il est possible d'émettre l'hypothèse que l'utilisation de ces modalités diminuerait l'expression des caractéristiques liées au TDAH.

### ***Les forces et les limites***

Cette recension comporte vraisemblablement des limites quant à la généralisation de ses résultats considérant le nombre limité d'études ayant été recensées. Le nombre limité d'études est dû au fait que plusieurs études n'évaluaient pas le TDAH à l'aide de tests standardisés ou d'un professionnel. D'autres études évaluaient les stratégies pédagogiques sans faire de mesure de la performance scolaire telle que nous l'avons décrite plus haut. Par ailleurs, les études qui évaluaient une stratégie dans un contexte autre que scolaire n'ont pas été incluses. Finalement, seulement deux études ont évalué des stratégies similaires. Ainsi, l'effet trouvé attribuable aux différentes stratégies doit être considéré comme à confirmer, puisque nous n'avons trouvé aucune autre étude qui obtienne les mêmes résultats.

La représentativité des échantillons est également un élément qu'il est important de discuter. Parmi notre recension, on retrouve plusieurs études dont l'échantillon est composé seulement de garçons, ou ayant une grande proportion de garçons. Ainsi, il est nécessaire de se questionner quant à la généralisation de ces résultats aux jeunes filles.

Autrement, il est certain que puisque nous avons inclus les études dont l'échantillon était composé d'enfants dont le TDAH a été dépisté par questionnaire (et non par l'évaluation d'un médecin ou d'un psychologue), nous ne pouvons pas être certains que l'ensemble de l'échantillon répondait à tous les critères diagnostiques du TDAH. En contrepartie, considérant le peu d'études traitant des effets de différentes stratégies sur la réussite scolaire comme nous l'entendons dans cette étude, nous avons cru bon de les inclure afin d'avoir une vision plus englobante des possibles stratégies efficaces pour augmenter la performance scolaire. Soulignons néanmoins que les études incluses dans la recension avaient toutes procédé au dépistage à l'aide d'instruments de mesure standardisés conçus pour le dépistage. En ce sens, cela augmente la probabilité d'avoir un faible taux de faux positifs.

En revanche, cette recension comporte également plusieurs forces, dont la rigueur d'exécution. Le choix des trois bases de données a été réalisé en fonction des caractéristiques de chacune d'elles. L'équation utilisée sur les trois bases de données a été construite à l'aide des thésaurus de chacune des bases de données. En ce sens, il y a de fortes probabilités que la majorité des études incluses dans ces bases de données et répondant à nos critères aient été incluses dans nos premiers résultats. Nous avons également consulté la bibliothécaire spécialisée en psychoéducation afin de valider nos équations. La sélection des articles retenus a été effectuée avec minutie et en utilisant une méthode précise.

Il est également possible de constater que cette recension dessine un portrait actuel de la situation considérant que les études sélectionnées pour celle-ci ont été publiées au cours des 10 dernières années. Ceci permet d'être davantage assuré que les contextes dans lesquels ont été expérimentées les stratégies revêtent les mêmes caractéristiques que notre contexte sociétal et scolaire actuel. De plus, sur le plan de la méthode, les études sélectionnées affichent une rigueur notable. Par ailleurs, plusieurs des études n'ayant pas de groupe contrôle ont fait des observations sur une période de référence sans intervention, augmentant ainsi la possibilité d'attribuer les effets à l'intervention.

### ***Les retombées et recommandations***

En analysant les retombés scientifiques de cette recension, on constate que ces connaissances nous permettent de regrouper en un seul article plusieurs stratégies pédagogiques pour améliorer la performance scolaire des enfants du primaire ayant un TDAH, qui ont été testées scientifiquement. Très peu d'études ont réalisé un exercice similaire. Cette démarche nous dévoile également que peu d'études ont traité spécifiquement de l'effet de stratégies d'intervention sur la performance scolaire, surtout dans les dernières années. En contrepartie, nous avons réalisé qu'il existe beaucoup plus d'études traitant de l'effet de stratégies d'intervention sur les comportements de ces enfants.

Il est possible d'envisager des retombés sur la pratique des psychoéducateurs puisque cette recension peut servir à les informer quant aux pratiques qui ont possiblement un impact sur la performance des élèves TDAH, et sur celles qui en ont moins. Finalement, il est certain que cette recension a des retombés sur notre pratique personnelle alors que nous réalisons présentement notre stage dans un milieu scolaire et que nous aspirons à travailler dans ce type de milieu. Cette recension nous aura outillée à réaliser un meilleur rôle-conseil auprès des enseignants. De plus, elle nous aura permis de comprendre les difficultés pédagogiques réellement vécues par ces enfants et ainsi augmenter notre empathie quant à leurs difficultés.

En termes de recommandations pour la recherche, il semble important de faire davantage d'études axées sur les effets sur la performance scolaire des enfants ayant un TDAH au primaire puisque ces résultats nous permettraient d'outiller ces enfants tôt dans leur cheminement scolaire. Une attention particulière dans la représentativité des genres dans les études réalisées est également à considérer ainsi la généralisation des résultats va être possible alors que les résultats s'appliqueront aux deux sexes. Il serait pertinent de réaliser des études ayant seulement comme objectif de mesurer l'impact de stratégies pédagogiques spécifiques sur la performance scolaire des enfants du primaire cela permettrait de faire une association claire entre la stratégie et les résultats. Suite à cela, il serait intéressant de faire une étude afin de regrouper les interventions qui ont un

impact à la fois sur la performance scolaire des élèves et sur la diminution de leurs comportements dérangeants en classe.

## Conclusion

En conclusion, il est important de retenir que les stratégies pédagogiques qui impliquent une proximité avec l'enseignant et l'utilisation d'apprentissage inspiré de bandes dessinées semblent avoir un impact fort et positif sur la réussite des élèves du primaire dans les études recensées (Blume *et al.*, 2019; Jena et Devi., 2020). Autrement, il ne faut pas négliger l'impact modéré, mais majoritairement positif des stratégies stimulant la mémoire de travail (Working Memory Programme, Nunes *et al.*, 2011), consistant en la mise en place d'interventions auprès des enseignants, d'un groupe pour les parents et d'un groupe pour les enfants (Collaborative Life Skills Program, Pfiffner *et al.*, 2011), visant la stimulation des habiletés à recevoir, retenir et organiser l'information (Executive fonction program, Meyer et Kelley, 2007), impliquant la mise en place d'interventions auprès des parents, enseignants, directions et paires des enfants ayant un TDAH (Collaborative program, Griffin, 1995) et la thérapie du neurofeedback (Chaimaha *et al.*, 2017; La Marca et O'Connor, 2016; Pfiffner *et al.*, 2013; Sperafico *et al.*, 2021). Finalement, les stratégies d'enseignement du « story mapping » et de l'utilisation du bruit blanc semblent moins efficaces pour améliorer la performance scolaire, puisque les résultats obtenus étaient de faibles impacts (Chavez *et al.*, 2015; Cook *et al.*, 2014). Plus d'études évaluatives seront nécessaires pour pouvoir généraliser les résultats obtenus.



## Références

- Amatora, S. M. (1950). A diagnostic teacher-rating scale. *The Journal of Psychology*, 30(2), 395-399.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M. et Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: Academic achievement and performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177/1087054714566076>
- Austerman, J. (2015). ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 82 (11 Suppl 1), S2-7. <https://doi.org/10.3949/ccjm.82.s1.01>
- Barkley, R. A. (2006). *A handbook for diagnosis and treatment*. Guilford Publications, 3-75.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L. et Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192-202. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000189134.97436.e2>
- Barry, T. D., Lyman, R. D. et Klinger, L. G. (2002). Academic Underachievement and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: The Negative Impact of Symptom Severity on School Performance. *Journal of School Psychology*, 40(3), 259-283. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ648542&site=ehost-live>
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1) 1-35.
- Bitsko R.H., Claussen A.H., Lichtstein J., Black L.J., Everett Jones S., Danielson M.D., Hoenig J.M., Davis Jack S.P., Brody D.J., Gyawali S., Maenner M.M., Warner M., Holland K.M., Perou R., Crosby A.E., Blumberg S.J., Avenevoli S., Kaminski J.W., Ghandour R.M. (2022). Surveillance of Children's Mental Health – United States, 2013 – 2019 *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 2022, 71(Suppl-2);1–42
- Blume, F., Göllner, R., Moeller, K., Dresler, T., Ehlis, A.-C. et Gawrilow, C. (2019). Do students learn better when seated close to the teacher? A virtual classroom study considering individual levels of inattention and hyperactivity-impulsivity. *Learning and Instruction*, 61, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.004>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Caye, A., Swanson, J., Thapar, A., Sibley, M., Arseneault, L., Hechtman, L., Arnold, L. E., Niclasen, J., Moffitt, T. et Rohde, L. A. (2016). Life span studies of ADHD—conceptual challenges and predictors of persistence and outcome. *Current psychiatry reports*, 18(12), 1-11.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2016). *Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) - Data et Statistics*. <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/data.html>

- Chaimaha, N., Sriphetcharawat, S., Lersilp, S. et Chinchai, S. (2017). Effectiveness of Therapeutic Programs for Students with ADHD with Executive Function Deficits. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 10(4), 436-456. <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359131>
- Chavez, J. N., Martinez, J. et Pienta, R. S. (2015). Effects of Story Mapping on Third-Grade Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Pedagogy*, 6(1), 95-121. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1069783&site=ehost-live>
- Chovino, L., et Dallaire, F. (2009). *Études sur les stratégies pour accroître l'interactivité des cours en ligne-design et mise en œuvre*. <https://refad.cdeacf.ca/>
- Clarfield, J. et Stoner, G. (2005). The Effects of Computerized Reading Instruction on the Academic Performance of Students Identified with ADHD. *School Psychology Review*, 34(2), 246-254. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ788202&site=ehost-live>
- Colomer, C., Berenguer, C., Roselló, B., Baixauli, I. et Miranda, A. (2017). The impact of inattention, hyperactivity/impulsivity symptoms, and executive functions on learning behaviors of children with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–10. doi:10.3389/fpsyg.2017.00540
- Conners, C. (2008). *Conners 3rd Edition*. Multi-Health Systems. Inc.
- Conners, C. K. (2008). *Conners 3rd edition manual*. Multi-Health Systems.
- Cook, A., Bradley-Johnson, S. et Johnson, C. M. (2014). Effects of white noise on off-task behavior and academic responding for children with ADHD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 47(1), 160-164. <https://doi.org/10.1002/jaba.79>
- Czamara, D., Tiesler, C. M., Kohlböck, G., Berdel, D., Hoffmann, B., Bauer, C. P., Koletzko, S., Schaaf, B., Lehmann, I., Herbarth, O., von Berg, A., Müller-Myhsok, B., Schulte-Körne, G. et Heinrich, J. (2013). Children with ADHD symptoms have a higher risk for reading, spelling and math difficulties in the GINIplus and LISApplus cohort studies. *PLoS ONE*, 8(5), e63859. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0063859>
- Dong, Z., Liu, H. et Zheng, X. (2021). The influence of teacher-student proximity, teacher feedback, and near-seated peer groups on classroom engagement: An agent-based modeling approach. *PLoS ONE*, 16(1), e0244935. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244935>
- DuPaul, G. J. et Eckert, T. L. (1998). Academic Interventions for Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(1), 59-82. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ590993&site=ehost-live>
- DuPaul, G. J. et Eckert, T. L. (1997). School-based interventions for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta analysis. *School Psychology Review*, 26, 5–27.
- DuPaul, G. J. et Stoner, G. (1994). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies. New York: Guilford Press. *Psychiatry = Journal de l'Academie canadienne de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, 21(4), 253–260.

- DuPaul, G. J. et Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Press.
- DuPaul, G. J., Power, T. J., Anastopoulos, A. D. et Reid, R. (1998). *ADHD Rating Scale—IV: Checklists, norms, and clinical interpretation*. Guilford press.
- Feldman, M. E., Charach, A. et 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>
- Fletcher, J. M. (2014). The effects of childhood ADHD on adult labor market outcomes. *Health Economics*, 23(2), 159-181. <https://doi.org/10.1002/hec.2907>
- Fussell, J. J., Macias, M. M. et Saylor, C. F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child psychiatry and human development*, 36(2), 227-241.
- Gadow, K. et Sprafkin, J. (1994). *Child symptom inventories*. Manual-4. Stonybrook.
- Gedda, M. (2014). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15. <https://doi.org/10.1016/j.kine.2014.11.004>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C. et Kenworthy, L. (2000). *Behavior rating inventory of executive function: BRIEF*. Psychological Assessment Resources Odessa, FL.
- Gnanavel, S., Sharma, P., Kaushal, P. et Hussain, S. (2019). Attention deficit hyperactivity disorder and comorbidity: A review of literature. *World Journal of Clinical Cases*, 7(17), 2420-2426. <https://doi.org/10.12998/wjcc.v7.i17.2420>
- Good, R. H., et Kaminski, R. A. (2003). *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) 6th Edition (6th ed.)*. Sopris West Educational Services.
- GrainesdePaix. (2023). *Performance scolaire*. <https://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/dictionnaire/performance-scolaire>
- Grandjean, A., Suarez, I., Miquée, A., Da Fonseca, D. et Casini, L. (2022). Amélioration du contrôle impulsif chez les adolescents avec un trouble de l'attention avec hyperactivité (TDAH) ayant suivi une thérapie cognitive comportementale = Improvement of the impulsive control in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) after a cognitive behavioral therapy. *L'Encéphale: Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, 48(2), 148-154. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2021.02.009>
- Griffin, C. C. (1995). Consultation, collaboration, and teamwork for students with special needs. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30(2) 182-184.
- Harpin, V. A. (2005). The effect of ADHD on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life. *Archives of disease in childhood*, 90 (1), i2-i7.
- Houmann, T. B., Kaalund-Brok, K., Clemmensen, L., Petersen, M. A., Plessen, K. J., Bilenberg, N., Verhulst, F., Jeppesen, P., Rasmussen, H. B., Bjerre, D., Madsen, M. B., Ferrero, L., Linnet, K., Thomsen, R., Jürgens, G., Stage, C., Stefansson, H., Hankemeier, T., Kaddurah-Daouk, R. ... Werge, T. (2023). *Early treatment response as predictor of long-term outcome in a clinical cohort of children with ADHD*. European child & adolescent psychiatry.no et pages <https://doi.org/10.1007/s00787-023-02158-z>  
<http://www.degruyter.com/view/j/jped.2015.6.issue-1/jped-2015-0006/jped-2015-0006.xml?format=INT>

- Huang, X. X., Ou, P., Qian, Q. F. et Huang, Y. (2021). Long-term effectiveness of behavioural intervention in preschool children with attention deficit hyperactivity disorder in Southeast China - a randomized controlled trial. *BMC Pediatrics*, 21(1), 561. <https://doi.org/10.1186/s12887-021-03046-8>
- Ibtissam, K. (2019). *Le dessin animé comme support didactique pour le développement des compétences orales* (cas des apprenants de 2ème AM, Cem Hammoudi Mohammed Sghir, Biskra). [https://bulla.univ-saida.dz/admin/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1985#:~:text=%2D%20le%20dessin%20anim%C3%A9%20pourrait%20%C3%AAtre,%C3%A0%20rep%C3%A9rer%20les%20mots%20cl%C3%A9s](https://bulla.univ-saida.dz/admin/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1985#:~:text=%2D%20le%20dessin%20anim%C3%A9%20pourrait%20%C3%AAtre,%C3%A0%20rep%C3%A9rer%20les%20mots%20cl%C3%A9s).
- Institut national de santé publique du Québec. (2019). *Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) au Québec*. file:///C:/Users/marie-pier/Downloads/2535\_surveillance\_deficit\_attention\_hyperactivite.pdf
- Jena, A. K. et Devi, J. (2020). Lockdown Area of COVID-19: How Does Cartoon Based E-Contents Effect on Learning Performance of Indian Elementary School Students with ADHD. *Online Submission*, 8(4), 189-201. <https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED608666&site=ehost-live>
- Kent, K. M., Pelham, W. E., Molina, B. S., Sibley, M. H., Waschbusch, D. A., Yu, J., Gnagy, E. M., Biswas, A., Babinski, D. E. et Karch, K. M. (2011). The academic experience of male high school students with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 39(3), 451-462.
- Kipfer, N., Hessels-Schlatter, C. et Berger, J.-L. (2009). Remédier aux difficultés d'apprentissage des élèves présentant un trouble déficit d'attention et hyperactivité (TDA/H) par une approche métacognitive : revue de la littérature. *L'Année psychologique*, 109(4), 731-767. <https://doi.org/10.3917/anpsy.094.0731>
- Kuriyan, A. B., Pelham, W. E., Molina, B. S., Waschbusch, D. A., Gnagy, E. M., Sibley, M. H., Babinski, D. E., Walther, C., Cheong, J. et Yu, J. (2013). Young adult educational and vocational outcomes of children diagnosed with ADHD. *Journal of abnormal child psychology*, 41(1), 27-41.
- La Marca, J. P. et O'Connor, R. E. (2016). Neurofeedback as an Intervention to Improve Reading Achievement in Students with Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder, Inattentive Subtype. *Grantee Submission*, 3(2), 55-77. <https://doi.org/10.15540/nr.3.2.55>
- Larousse. (2023). Pédagogique. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%C3%A9dagogique/58919>
- Larousse. (2023). Stratégie. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/strat%C3%A9gie/74818>
- Lavigueur, S., Coutu, S. et Desjardins, C. (2005). Le trouble de déficit de l'attention/hyperactivité, sa nature et son traitement: une recension des différents points de vue. *Revue de psychoéducation*, 34(1), 93-117.
- Le Rober dico en ligne. (2023). performance. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/performance>
- Lecendreux, M., Konofal, E. et Faraone, S. V. (2011). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and associated features among children in France. *Journal of Attention Disorders*, 15(6), 516-524. doi: 10.1177/1087054710372491

- Letarte, M.-J., Nadeau, M.-F., Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57(2), 20-36.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1006291ar>
- Luo, S. X. et Levin, F. R. (2017). Towards precision addiction treatment: new findings in comorbid substance use and attention-deficit hyperactivity disorders. *Current psychiatry reports*, 19(3), 1-6.
- Manufacture Castex. (2022). *Bruits blancs: comment mieux s'endormir grâce aux sons?*  
<https://www.couette-castex.com/blog/pourquoi-et-comment-utiliser-les-bruits-blancs-pour-ameliorer-votre-sommeil-n666738>
- Massé, L., Desbiens, D. et Lanaris, C. (2013). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention (2e éd.)*. Gaëtan Morin Éditeur. ISBN : 9782896320981
- Mattos, P., Serra-Pinheiro, M. A., Rohde, L. A. et Pinto, D. (2006). A Brazilian version of the MTA-SNAP-IV for evaluation of symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional-defiant disorder. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(3), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082006000300008>
- Mayes, S. D. et Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16(2), 145-157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.004>
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. <https://archipel.uqam.ca/6822/1/D2770.pdf>
- Meyer, K. et Kelley, M. L. (2007). Improving homework in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Self vs. parent monitoring of homework behavior and study skills. *Child & Family Behavior Therapy*, 29(4), 25-42.
- Nimmo-Smith, V., Merwood, A., Hank, D., Brandling, J., Greenwood, R., Skinner, L., Law, S., Patel, V. et Rai, D. (2020). Non-pharmacological interventions for adult ADHD: a systematic review. *Psychological medicine*, 50(4), 529-541.
- Nunes, T. (2009). *Teacher notes*. Retrieved from: Department of Education - University of Oxford:<http://www.education.ox.ac.uk/research/child-learning/resources-2/#lm>
- Nunes, T., Evans, D., Barros, R. et Burman, D. (2011). *Can deaf children's working memory span be increased*. Department of Education. University of Oxford.
- Ojina, B. T., Parisapogu, A., Sherpa, M. L., Choday, S., Ravi, N., Giva, S., Shantha Kumar, V., Shrestha, N., Tran, H. H. et Penumetcha, S. S. (2022). Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy and Methylphenidate in the Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Cureus*, 14(12), e32647. <https://doi.org/10.7759/cureus.32647>
- Pfiffner, L. J., Kaiser, N. M., Burner, C., Zalecki, C., Rooney, M., Setty, P. et McBurnett, K. (2011). From clinic to school: Translating a collaborative school-home behavioral intervention for ADHD. *School Mental Health*, 3, 127-142.
- Pfiffner, L. J., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M. et McBurnett, K. (2013). Educational Outcomes of a Collaborative School-Home Behavioral Intervention for ADHD. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 25-36. <https://doi.org/10.1037/spq0000016>

- Poissant, H., et Rapin, L. (2012). Facteurs de risque dans le trouble déficitaire de l'attention et de l'hyperactivité: étude familiale. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent*, 21(4), 253-260
- Purdie, N., Hattie, J. et Carroll, A. (2002). A review of research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: What works best? *Review of Educational Research*, 72, 61–99.
- Reimherr, F. W., Marchant, B. K., Gift, T. E. et Steans, T. A. (2017). ADHD and anxiety: clinical significance and treatment implications. *Current psychiatry reports*, 19(12), 1-10.
- Rommelse, N. N., Franke, B., Geurts, H. M., Hartman, C. A. et Buitelaar, J. K. (2010). Shared heritability of attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. *European child & adolescent psychiatry*, 19(3), 281-295.
- Scharlach, T. D. (2008). START comprehending: Students and teachers actively reading text. *The Reading Teacher*, 62(1), 20-31.
- Shapiro, E. S., Durnan, S. L., Post, E. E., et Levinson, T. S. (2002). *Selfmonitoring interventions for children and adolescents*. In M. R. Shinn, H. M. Walker, et G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 913–938). NASP.
- Shillingford-Butler, M. A. et Theodore, L. (2013). Students diagnosed with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Collaborative strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 16(4), 235-244.
- Shinn, M. et Shinn, M. (2002). *AIMSweb training workbook: Administration and scoring of reading curriculum-based measurement (R-CBM) for use in general outcome measurement*. Edformation.
- Simon, V., Czobor, P., Bálint, S., Mészáros, A. et Bitter, I. (2009). Prevalence and correlates of adult attention-deficit hyperactivity disorder: meta-analysis. *The British Journal of Psychiatry*, 194(3), 204-211. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.107.048827>
- Smaili, A. et Medjerali, A. (2022). *Le Dessin animé comme support didactique pour développer les compétences orales dans l'enseignement/apprentissage et motiver les élèves*. [https://bulla.univ-saida.dz/admin/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1985#:~:text=%2D%20le%20dessin%20anim%C3%A9%20pourrait%20%C3%AAtre,%C3%A0%20rep%C3%A9rer%20les%20mots%20cl%C3%A9s](https://bulla.univ-saida.dz/admin/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1985#:~:text=%2D%20le%20dessin%20anim%C3%A9%20pourrait%20%C3%AAtre,%C3%A0%20rep%C3%A9rer%20les%20mots%20cl%C3%A9s).
- Sperafico, Y. L., Pisacco, N. M., Corso, L., Rohde, L. A. et Dorneles, B. (2021). Combined Intervention of Working Memory and Arithmetic Reasoning in Students with ADHD. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(4), 566-582. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1698717>
- Stein, L. M. (1994). TDE: teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. *São Paulo: Casa do Psicólogo*, 1-17.
- Therribout, N., van Kernebeek, M. W., Vorspan, F., Crunelle, C. L., van den Brink, W., Özgen, H., Spijkerman, R., Noack, M., Holtmann, M., Schellekens, A. S. A., van de Glind, G., Hendriks, V., Dom, G., Moggi, F., Konstenius, M., Franck, J., Levin, F. R., Ramos-Quiroga, J. A., Demetrovics, Z. ... Romo, L. (2023). Consensus international sur le dépistage, le diagnostic et le traitement des adolescents avec un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité en cas de comorbidité avec des troubles de l'usage

- de substances. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 71(1), 25-34.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2022.11.004>
- Tourjman, V., Louis-Nascan, G., Ahmed, G., DuBow, A., Côté, H., Daly, N., Daoud, G., Espinet, S., Flood, J., Gagnier-Marandola, E., Gignac, M., Graziosi, G., Mansuri, Z. et Sadek, J. (2022). Psychosocial Interventions for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis by the CADDRA Guidelines Work GROUP. *Brain Sciences*, 12(8). <https://doi.org/10.3390/brainsci12081023>
- Vacher, C., Goujon, A., Romo, L. et Purper-Ouakil, D. (2020). Efficacy of psychosocial interventions for children with ADHD and emotion dysregulation: A systematic review. *Psychiatry Research*, 291. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113151>
- Wehmeier, P. M., Schacht, A. et Barkley, R. A. (2010). Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. *Journal of Adolescent health*, 46(3), 209-217.
- Wiederholt, J. L. et Bryant, B. R. (2012). *Gray Oral Reading Tests: Examiner's Manual*. Pro-ed.
- Woodcock-Johnson, I. et Normative, W.-J. I. (2007). *Woodcock-Johnson® III*.  
[https://www.researchgate.net/profile/Kevin-Mcgregor/publication/305391130\\_Woodcock-Johnson\\_III\\_Assessment\\_Bulletin\\_Number\\_9\\_Woodcock-Johnson\\_IIIRWoodcock-Johnson\\_III\\_Normative\\_Update\\_Score\\_Differences\\_What\\_the\\_User\\_Can\\_Expect\\_and\\_Why/links/578c946f08ae7a588ef32d7a/Woodcock-Johnson-III-Assessment-Bulletin-Number-9-Woodcock-Johnson-IIIR-Woodcock-Johnson-III-Normative-Update-Score-Differences-What-the-User-Can-Expect-and-Why.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Kevin-Mcgregor/publication/305391130_Woodcock-Johnson_III_Assessment_Bulletin_Number_9_Woodcock-Johnson_IIIRWoodcock-Johnson_III_Normative_Update_Score_Differences_What_the_User_Can_Expect_and_Why/links/578c946f08ae7a588ef32d7a/Woodcock-Johnson-III-Assessment-Bulletin-Number-9-Woodcock-Johnson-IIIR-Woodcock-Johnson-III-Normative-Update-Score-Differences-What-the-User-Can-Expect-and-Why.pdf)
- Zhang, Z., Zhang, Y. et Kang, J. (2018). *An experimental study on the influence of environmental noise on students' attention*. Dans Proceedings of the 11th EuroNoise Conference, Crete.

## Appendice A

### *Tableau d'inclusion et d'exclusion après la lecture des titres et résumés*

Après la lecture de titres et résumés	
Inclusions	8
Incertains	13
Exclusions	289
• Ne mesure pas la performance scolaire	90
• Ne mesure pas les stratégies pédagogiques	57
• Échantillon n'ayant pas de TDAH	88
• Pas dans une école primaire	54
Total	310



## **Appendice B**

*Tableau d'inclusion et d'exclusion après la lecture des articles intégraux*

<b>Après la lecture des textes intégraux</b>	
<b>Inclusions</b>	8
<b>Exclusions</b>	13
• Pas de lien entre les stratégies pédagogiques et la performance scolaire	9
• N'est pas réalisé dans une école primaire	4

## Appendice C

*Tableau résumé des études incluses dans l'essai*

Références	Objectifs de l'étude	Devis	Échantillon	Principaux résultats
Sperafico, Y. L., Pisacco, N. M., Corso, L., Rohde, L. A. et Dorneles, B. (2021). Combined Intervention of Working Memory and Arithmetic Reasoning in Students with ADHD. <i>International Journal of Disability, Development and Education</i> , 68(4), 566-582. <a href="https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1698717">https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1698717</a>	Comparer l'impact de soumettre des élèves ayant un TDAH à une combinaison d'interventions liée à la mémoire de travail et au raisonnement arithmétique (MTRA) ainsi que de les soumettre seulement à des interventions de mémoire de travail (MT) sur leur performance en arithmétique.	Mesure du TDAH : version portugaise du SNAP-IV (Mattos, Serra-Pinheiro, Rohde, & Pinto, 2006)  Mesure de la performance : School Achievement Test (SAT) (Stein, 1994).	46 élèves (23 filles et 23 garçons);  Ayant entre 7 et 11 ans;  Ayant un TDAH.	Augmentation de la performance du groupe MTRA;  Légère diminution après trois mois;  Diminution plus significative pour le groupe MT.
Blume, F., Göllner, R., Moeller, K., Dresler, T., Ehlis, A.-C. et Gawrilow, C. (2019). Do students learn better when seated close to the teacher? A virtual classroom study considering individual levels of inattention and hyperactivity-impulsivity.	Évaluer l'effet de la proximité de l'élève dans la classe quant à l'enseignant sur leur apprentissage.	Mesure du TDAH : Conners 3 (Conners, 2008).  Mesure de la performance : Évaluation des nombres bissection.	81 élèves (35 filles);  Moyenne de 11,27 ans;  Ayant un TDAH.	Résultats plus élevés pour le groupe proche de l'enseignante;  Élèves symptômes plus sévères ont eu résultats moins augmentation des résultats.

<i>Learning and Instruction</i> , 61, 138147. <a href="https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.004">https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.10.004</a>				
Pfiffner, L. J., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M. et McBurnett, K. (2013). Educational Outcomes of a Collaborative School-Home Behavioral Intervention for ADHD. <i>School Psychology Quarterly</i> , 28(1), 25-36. <a href="https://doi.org/10.1037/spq0000016">https://doi.org/10.1037/spq0000016</a>	Évaluer les effets de la mise en place d'une nouvelle intervention collaborative entre l'école et la maison sur les composantes scolaires des élèves ayant un TDAH.	Mesure du TDAH : Child symptom inventories (Gadow et Sprafkin, 1994). Mesure de la performance : Les notes au bulletin, Four subtests from the Woodcock Johnson Tests of Achievement (Woodcock-Johnson et Normative, 2007).	1 <sup>er</sup> groupe : 57 élèves (70% garçons); Moyenne 8,1 ans; Ayant un TDAH.	Augmentation significative pour l'habileté organisationnelle et les problèmes à réaliser les devoirs. Effet moyen à important pour les compétences académiques, les notes au bulletin, la réussite scolaire et l'engagement en classe.
Chaimaha, N., Sriphetcharawut, S., Lersilp, S. et Chinchai, S. (2017). Effectiveness of Therapeutic Programs for Students with ADHD with Executive Function Deficits. <i>Journal of Occupational Therapy, Schools &amp; Early Intervention</i> , 10(4), 436-456. <a href="https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359131">https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359131</a>	Mesurer l'impact d'un programme de formation aux fonctions exécutives et d'un programme collaboratif sur la mémoire de travail, la planification et les suivis de leur progrès des élèves ayant un TDAH.	Mesure du TDAH : Évalué par psychiatre. Mesure de la performance : Résultats au GPA.	8 élèves; Ayant entre 10 et 12 ans; Ayant un TDAH et un déficit des fonctions exécutives. 2 <sup>e</sup> groupe : Huit parents, cinq enseignants et huit pairs.	Augmentation significative au GPA; Pas de résultat significatif au BRIEF parent (Gioia et al., 2000).
Chavez, J. N., Martinez, J. et Pienta, R. S. (2015). Effects of	Évaluer l'effet du <i>Story Mapping</i> sur la	Mesure du TDAH : diagnostiqué par un médecin.	6 élèves (3 filles et 3 garçons);	Augmentation des résultats chez trois participants.

<p>Story Mapping on Third-Grade Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. <i>Journal of Pedagogy</i>, 6(1), 95-121. <a href="https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&amp;db=eric&amp;AN=EJ1069783&amp;site=ehost-livehttp://www.degruyter.com/view/j/jped.2015.6.issue-1/jped-2015-0006/jped-2015-0006.xml?format=INT">https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&amp;db=eric&amp;AN=EJ1069783&amp;site=ehost-livehttp://www.degruyter.com/view/j/jped.2015.6.issue-1/jped-2015-0006/jped-2015-0006.xml?format=INT</a></p>	<p>compréhension écrite, le temps passé à faire la tâche et les attitudes des proches.</p>	<p>Mesure de la performance: Standardized Test for the Assessment of Reading (STAR) (Scharlach, 2008).</p>	<p>8 ans; Ayant un TDAH et prenant de la médication.</p>	<p>Amélioration globale non significative.</p>
<p>Cook, A., Bradley-Johnson, S. et Johnson, C. M. (2014). Effects of white noise on off-task behavior and academic responding for children with ADHD. <i>Journal of Applied Behavior Analysis</i>, 47(1), 160-164. <a href="https://doi.org/10.1002/jaba.79">https://doi.org/10.1002/jaba.79</a></p>	<p>Évaluer l'impact de l'exposition aux bruits blancs sur la performance académique et le temps passé à la tâche.</p>	<p>Mesure du TDAH : diagnostiqué par un médecin. Mesure de la performance : Complétion des travaux.</p>	<p>Trois élèves (garçons); Ayant entre huit et neuf ans; Ayant un TDAH et prenant de la médication.</p>	<p>Moins de temps hors tâche (casque d'écoute et bruit blanc);</p>
<p>Jena, A. K. et Devi, J. (2020). Lockdown Area of COVID-19: How Does Cartoon Based E-Contents Effect on Learning Performance of Indian Elementary School Students with ADHD.</p>	<p>Évaluer l'impact de l'exposition à du contenu basé sur des bandes dessinées sur la performance</p>	<p>Mesure du TDAH : Diagnostic Teacher's Rating Scale (Amatora, 1950) Mesure de la performance : Évaluation</p>	<p>90 élèves; Ayant entre 10,5 et 11,5 ans; Ayant un TDAH.</p>	<p>Groupe contrôle : résultats plus faibles que les autres groupes; Les groupes expérimentaux ont eu une plus grande amélioration de leur résultat.</p>

<p><i>Online Submission</i>, 8(4), 189-201.  <a href="https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&amp;db=eric&amp;AN=ED608666&amp;site=ehost-live">https://biblioproxy.uqtr.ca/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&amp;db=eric&amp;AN=ED608666&amp;site=ehost-live</a></p>	<p>scolaire des élèves ayant un TDAH.</p>			
<p>La Marca, J. P. et O'Connor, R. E. (2016). Neurofeedback as an Intervention to Improve Reading Achievement in Students with Attention- Deficit/Hyperactivity Disorder, Inattentive Subtype. <i>Grantee Submission</i>, 3(2), 55-77. <a href="https://doi.org/10.15540/nr.3.2.55">https://doi.org/10.15540/nr.3.2.55</a></p>	<p>Évaluer l'impact des neurofeedback sur la performance en lecture des élèves ayant un TDAH.</p>	<p><i>Mesure du TDAH : Conners 3 (Conners, 2008).</i>  <i>Mesure de la performance: The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (Good et Kaminski, 2003), AIMSweb Reading Curriculum-Based Measurement (Shinn et Shinn, 2002) et The Gray Oral Reading Tests–Fifth Edition (Wiederholt et Bryant, 2012).</i></p>	<p>Cinq élèves (1 fille et 4 garçons);  Ayant un TDAH non médicamenteux;  Ayant entre 9 et 11 ans.</p>	<p>Augmentation minimale des résultats en lecture;  Nombre de mots bien lus ont augmenté;  Augmentation des résultats section lecture orale (fluidité et compréhension).</p>

