Expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

Beraca Edner Joseph

Une thèse soumise à l'Université d'Ottawa dans le cadre des exigences du programme de maîtrise ès arts en éducation (M.A.) sous la direction de la professeure Tya Collins, PhD

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Beraca Edner Joseph, Ottawa, Canada, 2026

Thèse soutenue le jeudi 24 septembre 2026 devant un jury composé des personnes suivantes :

Directrice de la thèse :

- Tya Collins

Membres du comité d'évaluation de la thèse :

- Mélissa-Lynn Villella
- Jessica Whitley

Présidente de la soutenance :

- Claude Quevillon Lacasse

Remerciements

La gratitude que m'inspire l'achèvement de ce parcours m'invite à porter un regard rétrospectif sur le chemin parcouru, depuis les premières réflexions ayant conduit à la conception de ce projet d'études jusqu'à la rédaction de ces remerciements. Je souhaite ainsi exprimer ma profonde reconnaissance envers toutes celles et tous ceux qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à la réalisation de ce projet.

Premièrement, je rends gloire à Dieu, qui m'a orienté depuis le premier jour où j'ai pensé à ce projet d'études. En dépit de certaines difficultés, il m'a permis non seulement de franchir chaque étape et de satisfaire aux exigences du programme, mais aussi de mener ce projet à son terme.

Ensuite, je tiens à remercier la professeure Tya Collins, ma directrice de thèse. Lorsque je lui ai présenté mon projet d'études et lui ai proposé de diriger mon travail lors de notre premier contact à l'automne 2023, elle m'a accueilli à bras ouverts, donnant ainsi un véritable sens à mon projet d'études. Son accompagnement a d'ailleurs commencé avant même le début de mon programme. Elle a toujours fait preuve de patience pour m'aider à combler mes lacunes et à renforcer ma confiance en moi. La professeure Tya m'a témoigné sa confiance dès le début du programme en m'intégrant à son équipe de recherche et en m'offrant l'occasion de contribuer, à titre de coauteur, à plusieurs de ses travaux. Je lui suis également reconnaissant de m'avoir donné l'occasion de réaliser cette thèse à partir des données issues de l'un de ses projets de recherche.

Par ailleurs, je remercie les membres de mon comité de thèse, notamment les professeures Mélissa Villella et Jess Whitley, dont les commentaires et les suggestions ont apporté des éclairages pertinents à ce travail. Je remercie également les membres du corps professoral de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, qui ont contribué à ma formation.

J'adresse une pensée toute particulière à ma famille. Je remercie profondément mon père, Edner Joseph, qui m'a orienté vers le domaine de l'éducation après mes études secondaires. Même à distance, il n'a jamais cessé de m'encourager et de veiller à ce que je poursuive mes études dans les meilleures conditions. Son soutien et sa confiance en mes capacités ont été une source constante de motivation. Je remercie également mon frère, Martin Luther Joseph, dont la présence a constitué un soutien précieux tout au long de ce parcours.

Il est impossible d'oublier les personnes qui ont joué un rôle prépondérant dans mon établissement, mon intégration et mon adaptation, contribuant ainsi à créer des conditions propices

à mes études. Je pense particulièrement au pasteur Gary Clermont et à la famille Rosarion, envers lesquels je conserverai toujours une profonde reconnaissance.

Enfin, je témoigne ma reconnaissance à toutes les autres personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet.

Résumé

Le racisme anti-Noir·e·s et le capacitisme sont généralement abordés de manière distincte dans la littérature canadienne. Cette séparation contribue à l'invisibilisation des réalités propres aux personnes se trouvant à l'intersection de ces deux dimensions, tout en minimisant les difficultés spécifiques auxquelles elles sont confrontées (Baker, 2024). Dans un contexte où les personnes étudiantes noires en situation de handicap échappent largement au regard des politiques éducatives et des mesures d'équité, il devient essentiel de prendre connaissance de leurs expériences. Cette recherche s'intéresse aux expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), un handicap pour lequel les demandes de soutien sont en croissance au sein des universités (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2025; Lanthier et Tishcoff, 2023).

Alors que la littérature scientifique canadienne demeure largement silencieuse quant aux personnes étudiantes noires ayant un TDAH, les résultats d'études récentes nous invitent à nous rapprocher de ce groupe qui se trouve à l'intersection du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme (Bicknell-Hersco, 2026; Feller, 2025; Sagar et al., 2024; U.S. Government Accountability Office, 2018). Ce groupe nous intéresse particulièrement parce que certaines expériences ne peuvent être comprises qu'en analysant l'imbrication des dimensions raciales et handicapantes, plutôt qu'en les considérant isolément (Crenshaw, 1991).

Dans un tel contexte, notre recherche consiste à :

- Documenter les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH;
- Analyser les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH par rapport aux dispositifs de soutien;
- Analyser l'implication de facteurs institutionnels et structurels façonnant les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH.

Pour parvenir à ces objectifs, notre recherche est orientée par la question générale suivante : quelles sont les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH ?

En guise de cadre théorique, nous avons mobilisé la théorie de l'intersectionnalité dans l'idée de pouvoir identifier les expériences vécues par les personnes étudiantes façonnées par de multiples dimensions. Selon Keller et al. (2024), « l'intersectionnalité fournit un cadre puissant pour

comprendre et aborder les complexités des expériences individuelles et des inégalités dans les contextes éducatifs » (p. 5) [traduction libre].

Sur le plan méthodologique**,** nous avons fait l'utilisation de données secondaires issues des récits de 15 personnes étudiantes noires, dont 14 sont diagnostiquées de TDAH. Issues d'entretiens narratifs semi-directifs, les données ont été analysées selon une analyse thématique inductive.

Les résultats révèlent que les personnes étudiantes font face à des difficultés façonnées par l'articulation du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme, notamment à travers des obstacles d'accès aux mesures de soutien, la remise en question du diagnostic ainsi que l'invalidation du TDAH en tant que handicap non apparent. Même après l'obtention d'un diagnostic, les personnes étudiantes rapportent des mesures de soutien souvent inadéquates, standardisées et peu adaptées à leurs réalités. Les données mettent également en évidence des expériences de marginalisation et d'incompréhension dans l'environnement universitaire. L'analyse montre que ces expériences s'inscrivent dans des dynamiques structurelles et institutionnelles plus larges qui contribuent à la reproduction des inégalités en milieu universitaire. En dépit de ces difficultés, les personnes étudiantes mobilisent différentes stratégies d'adaptation, de persévérance et de résistance qui leur permettent de faire face à certaines difficultés, de poursuivre leur parcours universitaire et de planifier des projets professionnels motivés par les expériences vécues.

Mots-clés : Expériences universitaires, personnes étudiantes noires, trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, intersectionnalité, racisme anti-Noir·e·s.

Abstract

Anti-Black racism and ableism are generally examined separately in Canadian academic literature. This separation contributes to the invisibility of the realities experienced by individuals situated at the intersection of these two dimensions, while minimizing the specific challenges they encounter (Baker, 2024). In a context where Black students with disabilities remain largely overlooked by educational policies and equity initiatives, it is essential to gain a deeper understanding of their experiences. This study focuses on the university experiences of Black students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), a disability for which requests for academic support have been increasing in universities (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2025; Lanthier & Tishcoff, 2023).

While Canadian academic literature remains largely silent on the experiences of Black university students with ADHD, findings from recent studies highlight the importance of examining this population situated at the intersection of anti-Black racism and ableism (Bicknell-Hersco, 2026; Feller, 2025; Sagar et al., 2024; U.S. Government Accountability Office, 2018). This population is of particular interest because certain experiences can only be understood by examining the interconnected nature of race and disability, rather than considering these dimensions in isolation (Crenshaw, 1991).

Against this background, this study aims to:

- Document the university experiences of Black students with ADHD;
- Analyze the university experiences of Black students with ADHD in relation to available support services and accommodations;
- Examine the role of institutional and structural factors in shaping the university experiences of Black students with ADHD.

To achieve these objectives, the study is guided by the following overarching research question: What are the university experiences of Black students with ADHD?

Intersectionality theory was adopted as the theoretical framework to identify and understand how students' lived experiences are shaped by multiple intersecting dimensions. According to Keller et al. (2024), “intersectionality provides a powerful framework for understanding and addressing the complexities of individual experiences and inequalities in educational contexts” (p. 5).

Methodologically, this study draws on secondary data from the narratives of 15 Black students, 14 of whom had received an ADHD diagnosis. The data, collected through semi-structured narrative interviews, were analyzed using inductive thematic analysis.

The findings reveal that students encounter challenges shaped by the intersection of anti-Black racism and ableism, particularly through barriers to accessing accommodations and support services, the questioning of their diagnoses, and the invalidation of ADHD as a non-visible disability. Even after receiving a diagnosis, students report that the support and accommodations provided are often inadequate, standardized, and insufficiently responsive to their specific circumstances. The data also highlight experiences of marginalization and misunderstanding within the university environment. The analysis demonstrates that these experiences are embedded in broader structural and institutional dynamics that contribute to the reproduction of inequalities in higher education.

Despite these challenges, students employ various strategies of adaptation, persistence, and resistance that enable them to navigate certain difficulties, continue their university education, and develop professional aspirations informed by their lived experiences.

Keywords: University experiences, Black students, attention-deficit/hyperactivity disorder, intersectionality, anti-Black racism.

Table des matières

Remerciements iii
Résumé v
Abstract vii
Liste des figures et tableaux xiii
Liste des sigles et acronymes xiv
Introduction 1
1. Revue de littérature 3
1.1 Portraits et expériences des personnes étudiantes noires 3
1.1.1 Les microagressions 4
1.1.2 Les stéréotypes 5
1.1.3 L'altérité 6
1.2 Présentation et conceptualisation du TDAH 6
1.3 Portrait et expériences des personnes étudiantes ayant un TDAH 8
1.3.1 Mesures de soutien dont bénéficient les personnes étudiantes ayant un TDAH .9
1.3.2 Expériences des personnes étudiantes ayant un TDAH par rapport aux difficultés 9
1.3.2.1 Difficultés rencontrées lors de la transition. 9
1.3.3 Implication d'autres difficultés à la suite de la transition 11
1.4 Intersection du racisme anti-Noir·e·s et du TDAH 11
1.5 Synthèse critique de la revue de littérature 13
2. Problématique 15
2.1 Mesures culturellement inadaptées 15
2.2 Biais dans les mesures disciplinaires 16
2.3 Perceptions biaisées à l'égard du TDAH 17
2.4 Disparités en matière de politiques éducatives 18
2.5 Disparités en matière d'EDI 19

2.6 Pertinence sociale et scientifique de la problématique 21

2.7 Question générale et objectifs de la recherche 21

3. Cadre théorique 23

3.1 Origines de l'intersectionnalité 23

3.1.1 Matrice de domination 25

3.1.2 L'intersectionnalité 25

4. Cadre méthodologique 29

4.1 Positionalité 29

4.2 Provenance des données empiriques utilisées 29

4.3 Considérations éthiques 30

4.4 Méthodes et stratégies de collecte des données 30

4.5 Données secondaires utilisées 31

Tableau 1 33

Informations sociodémographiques des personnes participantes 33

Tableau 2 34

Informations sur les handicaps et les mesures de soutien reçues au secondaire 34

4.6 Méthode d'analyse des données utilisées 35

4.6.1 Analyse thématique inductive 35

5. Résultats 38

5.1 Difficultés rencontrées en milieu universitaire 38

5.1.1 Difficultés d'accès aux mesures de soutien 38

5.1.1.1 Invalidation du TDAH par le milieu familial. 39

5.1.1.2 Manque de connaissance de l'existence des mesures. 41

5.1.1.3 Complexité des démarches d'accès aux mesures de soutien. 42

5.1.1.4 Précarité financière. 43

5.1.1.5 Invalidation du TDAH et remise en question de la légitimité du diagnostic. 44

5.1.2 Inadéquation des mesures de soutien 45

5.1.2.1 Invisibilisation du TDAH dans les dispositifs de soutien. 45

5.1.3 Expériences de marginalisation 47

5.1.3.1 Incompréhension de l'environnement universitaire. 47

5.1.3.2 Déshumanisation en contexte d'apprentissage. 48

5.2 Stratégies déployées par les personnes étudiantes pour composer avec les difficultés 49

5.2.1 Ajustements personnels et autorégulation 50

5.2.2 Réorganisation et adaptation des pratiques académiques 51

5.2.3 Persévérance dans la recherche d'accès aux mesures de soutien 52

5.2.4 Adaptation et résistance à la marginalisation 53

5.3 Projets professionnels motivés par les expériences vécues 54

6. Discussion 56

6.1 Implication de la sous-représentation de personnes noires parmi les membres du personnel de soutien 56

6.2 Expériences universitaires façonnées par l'imbrication du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme 59

6.2.1 Dominance du modèle médical du handicap 59

6.2.2 Invalidation racialisée du TDAH 62

6.3 Expériences universitaires à l'intersection des perceptions familiales et des normes institutionnelles 65

6.4 Limites de la recherche 66

6.5 Recommandations 67

Conclusion 68

Références bibliographiques 70

Annexe 1 : Guide d'entretien 84
Annexe 2 : Certificat d'approbation éthique..... 87

Liste des figures et tableaux

Figure 1. Portrait de la mobilisation du cadre dans la recherche

Tableau 1. Informations sociodémographiques des personnes participantes

Tableau 2. Informations sur les handicaps déclarés et les mesures de soutien reçues au secondaire

Liste des sigles et acronymes

ADHD	*Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*
APA	American Psychiatric Association
AQICESH	Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap
CADDAC	Centre for ADHD awareness, Canada
EDI	Équité, Diversité et Inclusion
M.A. éd.	Maîtrise ès Arts en éducation
PEI	Plan d'éducation individualisé
PI	Plan d'intervention
PIA	Plan d'intervention adapté
QI	Quotient intellectuel
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
U.S.	*United States*

Introduction

L'inclusion et l'équité dans l'enseignement supérieur restent des objectifs majeurs dans les sociétés contemporaines, mais plusieurs groupes continuent de faire face à des difficultés importantes (Berthelot-Raffard, 2022; Organisation des Nations unies [ONU], 2023; Filippou et al., 2025). Parmi eux, les personnes étudiantes noires font face à des défis significatifs au postsecondaire, notamment à travers les microagressions complexes verbales et non verbales (Cranston et Bennett, 2024), la catégorisation et l'infériorisation dans les pratiques d'enseignement (Darchinian et al., 2021) ou encore les attentes biaisées et les traitements discriminatoires de la part du personnel enseignant (Chin et al., 2020).

Les difficultés se complexifient davantage pour les personnes étudiantes noires qui vivent avec un handicap. Comme l'affirme Baker (2024), « lorsque la *blackness* et le handicap coexistent dans un même corps […], il devient de plus en plus difficile d'obtenir des accommodements académiques adéquats à l'université » (p. 2) [traduction libre]. Le personnel éducatif contribue à freiner l'accès aux mesures de soutien en négligeant leurs besoins réels ou en adoptant des comportements subtils, mais hostiles qui les dissuadent de faire valoir leurs droits pour réussir dans leur parcours académique (Baker, 2024). Par ailleurs, les services qui ne tiennent pas compte des réalités culturelles contribuent aux inégalités en raison de la double discrimination basée sur le racisme anti-Noir·e·s et le handicap (Anderson, 2020). Le racisme anti-Noir·e·s désigne un système de domination raciale, historiquement enraciné dans l'esclavage et le colonialisme. Ce système repose sur la déshumanisation des personnes noires et se perpétue à travers des structures, des institutions, des normes et des pratiques qui favorisent et reproduisent les inégalités raciales au détriment des communautés noires (Liu et al., 2023).

Ce travail de recherche porte spécifiquement sur les personnes étudiantes noires ayant un TDAH, un handicap pour lequel les demandes d'accommodement sont en croissance au sein des universités (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2025; Lanthier et Tishcoff, 2023). Ce trouble est susceptible d'entraîner non seulement des altérations de la communication sociale et des limitations fonctionnelles touchant la communication efficace, mais aussi de réduire la participation sociale et compromettre la réussite scolaire (American Psychiatric Association [APA], 2022). Selon la recherche de Sagar et al. (2024) sur les expériences des personnes étudiantes non blanches ayant un TDAH, ces dernières reçoivent moins de traitements et d'accommodements que leurs pair·e·s malgré des

besoins similaires. Par ailleurs, les personnes étudiantes noires ayant un TDAH sont exposées à des disparités raciales dès le processus de diagnostic et de prise en charge de ce trouble (Lang, 2019). Dans un contexte où la recherche sur les expériences spécifiques des personnes étudiantes noires ayant le TDAH demeure très limitée, cette recherche vise à explorer leurs expériences dans le milieu universitaire canadien dans une perspective intersectionnelle. La recherche est guidée par la question suivante : quelles sont les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH ?

Afin de mieux cerner l'état des connaissances entourant le sujet, nous présentons premièrement la revue de littérature. Celle-ci permettra de mettre en évidence les principales contributions et d'identifier les limites afin de situer la problématique. Dans la problématique, nous présentons les lacunes identifiées dans la littérature et les disparités auxquelles les personnes étudiantes sont susceptibles d'être confrontées. Avant de présenter les objectifs et la question qui oriente notre recherche, nous présentons le cadre théorique et la façon dont il est opérationnalisé. Ensuite, à la section méthodologique, nous présentons les étapes au cours desquelles les données ont été recueillies et analysées. Après quoi, nous présentons les résultats de la recherche avant de présenter, en dernier lieu, leur analyse et la conclusion.

1. Revue de littérature

L'exploration des expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH à travers la littérature est un point de départ essentiel dans le cadre de notre recherche. Comme le souligne Baker (2024), « à l'intersection de la *blackness* et du handicap, de nombreuses expériences de marginalisation sont révélées, qui ne peuvent être attribuées uniquement au statut de minorité raciale ou de personne en situation de handicap » (p. 86) [traduction libre]. Toutefois, en raison du peu de données disponibles sur cette intersection dans la littérature canadienne, il nous semble pertinent de commencer par aborder les deux dimensions de manière distincte afin de mieux contextualiser les enjeux. Ainsi, nous présentons d'abord le portrait et les expériences des personnes étudiantes noires, ensuite le portrait et les expériences de celles vivant avec un TDAH. Après quoi, nous mettons en lumière l'invisibilisation des personnes étudiantes se trouvant à l'intersection de ces deux réalités, y compris les principales lacunes de la littérature scientifique. À noter que, dans ce travail, nous employons le terme *blackness* à la lumière des réflexions de Samoyault (2023) : autrefois traduit par « négritude », ce terme ne peut plus l'être aujourd'hui, car il porte une histoire spécifique de domination culturelle et politique, mais aussi de luttes d'émancipation, qui échappe aux équivalents français proposés (noirité, blackitude, etc.). Utiliser intentionnellement cette expression anglaise dans notre travail constitue ainsi un acte de fidélité au poids historique et théorique du concept et une manière d'en reconnaître la valeur critique et résistante. La section suivante présente l'implication de la *blackness* chez les personnes étudiantes noires ayant un TDAH dans leurs expériences à l'université.

1.1 Portraits et expériences des personnes étudiantes noires

Au cours des dernières décennies, la population noire au Canada a connu une croissance remarquable. Selon les projections de Statistique Canada (2022a), cette population, majoritairement jeune, pourrait doubler d'ici 2041. Depuis 1996, elle a déjà plus que doublé et pourrait devenir, dans moins de deux décennies, le deuxième plus grand groupe racisé[1] au pays, après les Sud-Asiatiques. En dépit de sa croissance, seulement 16,6 % de cette jeune population a la chance d'accéder aux études postsecondaires, dont 8,8 % à l'université (Statistique Canada,

[1] Le concept « groupe racisé », utilisé par le gouvernement Canadien, découle de celui de « minorité visible », lequel désigne les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche. Les groupes racisés comprennent, entre autres, les Sud-Asiatiques, les Chinois, les Noirs, les Philippins, les Arabes, les Latino-Américains, les Asiatiques du Sud-Est, les Asiatiques de l'Ouest, les Coréens et les Japonais. (Gouvernement du Canada, 2022; Statistique Canada, 2022a).

2023). Cela contribue à expliquer que « les populations noires présentent des pourcentages de diplômés universitaires plus faibles que ceux observés dans le reste de la population, et ce, peu importe le sexe ou le statut de génération » (Houle, 2020, p. 14). Par ailleurs, le faible pourcentage qui a la chance d'accéder à l'université fait face à des difficultés considérables qui impactent leurs aspirations sociales et économiques (James et Asres, 2024). Parmi les dimensions les plus récurrentes des expériences vécues par les personnes étudiantes noires à l'université figurent les microagressions, les stéréotypes et l'altérité, qui entraînent des conséquences immédiates et durables (Cranston et Bennett, 2024). Ces constats s'inscrivent dans un contexte plus large où le racisme anti-Noir·e·s constitue un enjeu d'actualité dans le domaine de l'éducation (Villella, 2021). Park et Bahia (2022) estiment aussi que les personnes étudiantes noires sont susceptibles de « vivre la salle de classe comme un espace d'altérité, où elles se sentent étrangères et sont poussées à représenter l'ensemble de leur groupe; comme un espace d'hostilité où elles sont confrontées à des stéréotypes et des microagressions […] » (p. 138) [traduction libre]. Ces trois expériences mises en lumière par Cranston et Bennett (2024) et Park et Bahia (2022) s'avèrent pertinentes pour appréhender les expériences des personnes étudiantes noires à travers la littérature.

1.1.1 Les microagressions

Les expériences vécues par les personnes étudiantes noires à l'université sont largement façonnées par les microagressions. Outre la prévalence du racisme anti-Noir·e·s, les microagressions illustrent les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes étudiantes noires au niveau social et institutionnel (Agbaire, 2019). Elles désignent des propos, des comportements ou des gestes du quotidien, souvent involontaires, qui transmettent des messages dénigrants ou hostiles à l'égard des personnes racisées. Subtiles, mais répétées, elles s'inscrivent dans les interactions ordinaires où les personnes autrices n'ont pas toujours conscience de leur portée discriminatoire (Sue et al., 2007). Elles prennent la forme de paroles ou d'attitudes dévalorisantes dirigées contre les personnes étudiantes noires à travers, par exemple, des propos ambigus, des regards méprisants ou une exclusion implicite des dynamiques de groupe (Cranston et Bennett, 2024). Issues de préjugés culturels et intellectuels des personnes noires, les microagressions se manifestent également dans le contexte universitaire, notamment à travers des biais dans l'évaluation des travaux par certains membres du corps professoral ainsi que par l'exclusion des personnes étudiantes noires des travaux de groupe par leurs pair·e·s (Berthelot-Raffard, 2022). D'autant plus, elles apparaissent à travers des blagues offensantes liées à la race,

à travers la remise en question des capacités intellectuelles et le découragement à poursuivre des ambitions académiques (Nepton et al., 2025). Les microagressions s'expriment aussi dans des sentiments d'isolement ou d'exclusion vécus sur le campus, auxquels peuvent s'ajouter des formes plus explicites de harcèlement émotionnel, verbal ou physique (Nepton et al., 2025).

Les microagressions contraignent souvent les personnes étudiantes à mettre de côté une partie de leur identité pour se conformer aux normes du groupe majoritaire, en particulier au début de leur parcours universitaire (Berthelot-Raffard, 2022). Les résultats d'Agbaire (2019) mettent en évidence le rôle des stéréotypes et des processus d'altérisation dans le façonnement des expériences universitaires des personnes étudiantes noires. Les sous-sections suivantes présentent ces deux dimensions.

1.1.2 Les stéréotypes

Les expériences des personnes étudiantes noires à l'université sont façonnées non seulement par les microagressions, mais aussi par la persistance de stéréotypes négatifs qui reflètent les attentes biaisées du groupe dominant (Chin et al., 2020; Neal-Jackson, 2020). Les stéréotypes consistent à projeter sur un individu des idées préconçues associées à son groupe d'appartenance, ce qui engendre stress, tension et effets invisibles sur la trajectoire des personnes étudiantes non blanches (McGee, 2018). Chez les étudiantes noires, l'un des stéréotypes les plus répandus est celui de « femme noire en colère » : elles sont perçues comme étant agressives, intimidantes ou prêtes à faire taire les autres. Cela conduit à une distorsion de leurs propos et à une réception teintée de peur ou de méfiance (Park et Bahia, 2022). Leur crédibilité intellectuelle est également mise en doute : certaines sont jugées moins sérieuses ou moins compétentes, leurs connaissances étant accueillies avec surprise ou scepticisme (Park et Bahia, 2022). Chez les étudiants noirs, un stéréotype fréquent est celui du *troublemaker*, fondé sur l'idée qu'ils « allaient causer des problèmes » (Wilson-Forsberg et al., 2018, p. 6) [traduction libre]. Ces stéréotypes, qu'ils soient genrés ou généralisés, constituent un enjeu institutionnel majeur : ils affectent la réussite académique et l'estime de soi des personnes étudiantes, qui sont contraintes d'évoluer dans un environnement où leurs capacités sont systématiquement jugées à travers le prisme de préjugés racialisés (McGee, 2018; Oram et al., 2023). Ils entretiennent ainsi de faibles attentes scolaires de la part des membres du personnel et limitent l'accès à des opportunités d'apprentissage équitables.

À la suite de la présentation des stéréotypes, il s'avère important d'explorer l'implication de l'altérité dans les expériences des personnes étudiantes noires à l'université.

1.1.3 L'altérité

Selon Akbulut et Razum (2022), l'altérité désigne un processus discursif et social par lequel certains groupes sont construits comme « autres » par opposition à un « nous » dominant. Concept à la fois philosophique et illustrant une réalité sociale, l'altérité a historiquement servi dans la tradition occidentale à établir une hiérarchie entre un « soi[2] » valorisé et un « autre » racialement, culturellement ou religieusement dévalorisé, marginalisé ou subordonné (Muhammad, 2023). Elle se manifeste en marquant symboliquement certaines populations, notamment les minorités migrantes, comme extérieures ou menaçantes, légitimant des pratiques d'exclusion et naturalisant des hiérarchies sociales. Dans les contextes scolaires, elle se traduit par la survisibilité des personnes étudiantes, dont la présence est systématiquement associée à des sujets liés à leur origine perçue. Par exemple, certains regards se tournent vers les personnes étudiantes noires lors de discussions sur l'esclavage (Park et Bahia, 2022). Une étudiante noire rapporte qu'elle est traitée comme *the voice of black people*, comme si elle représentait l'ensemble des personnes noires. Cette situation illustre l'altérité : elle est réduite à son appartenance raciale et assignée à parler au nom d'un groupe homogénéisé, plutôt que d'être reconnue comme une étudiante avec une expérience individuelle. L'hypervisibilité symbolique liée à l'altérité se traduit également par des attentes implicites, des comportements d'assignation identitaire et des perceptions réduites à l'apparence. Ces mécanismes génèrent une charge émotionnelle et symbolique, contribuant à une expérience cumulative d'exclusion subtile qui marque profondément le parcours académique des personnes étudiantes racisées (Park et Bahia, 2022).

Avant de présenter le portrait et les expériences des personnes étudiantes ayant un TDAH, il importe d'abord de définir ce trouble et de préciser sa conception dans notre travail.

1.2 Présentation et conceptualisation du TDAH

Selon l'APA (2022), le TDAH est un trouble neurodéveloppemental caractérisé principalement par un schéma persistant d'inattention ou d'hyperactivité-impulsivité qui perturbe le fonctionnement ou le développement. L'inattention, sur le plan comportemental, se traduit par une tendance à se détourner des tâches en cours, à ne pas suivre ou achever les instructions, travaux

[2] Généralement issu d'un groupe dominant.

ou corvées, à éprouver des difficultés à maintenir la concentration, ainsi qu'à présenter une organisation déficiente. Ces comportements ne résultent ni d'une attitude d'opposition ni d'un manque de compréhension. Sur le plan académique, le TDAH peut nuire à la réussite scolaire en raison de comportements d'hyperactivité et d'impulsivité tels que l'agitation corporelle, le fait de quitter sa place en classe, la difficulté à participer calmement ou la tendance à parler de manière excessive et à interrompre. Ces manifestations peuvent perturber la concentration, entraîner une perte d'informations importantes et compliquer l'accomplissement des tâches scolaires, ce qui freine directement la progression académique (APA, 2022).

Bien qu'il soit associé aux troubles de santé mentale en raison de ses manifestations comportementales (Arim et Frenette, 2019) ou à la neurodivergence (APA, 2022), nous concevons le TDAH à la lumière des travaux d'Armstrong (2011) dans notre recherche. Conformément à notre perspective critique et de justice éducative, nous partageons l'idée que le TDAH ne doit pas être réduit à un déficit cognitif, mais considéré comme une forme de neurodiversité présentant des forces et des talents particuliers. Les traits traditionnellement perçus comme problématiques, comme l'hyperactivité, la distractibilité et l'impulsivité, peuvent, dans certains environnements et contextes culturels ou professionnels, constituer des atouts majeurs (Armstrong, 2011). Des recherches plus récentes, notamment celles de Sedgwick et al. (2019), Schippers et al. (2022) et Rafael et al. (2026), ont mis en lumière plusieurs forces associées au TDAH qui peuvent s'exprimer lorsque les personnes évoluent dans des contextes favorables. Parmi celles-ci figurent notamment le dynamisme cognitif, l'énergie, la résilience, ainsi que des caractéristiques telles que la pensée divergente, l'hyper-concentration, l'acceptation de soi et la sublimation[3]. Ces travaux contribuent à un changement de paradigme en proposant une lecture davantage fondée sur les forces du TDAH plutôt que sur seulement ses déficits. Dans cette perspective, le symptôme de l'inattention est reconceptualisé comme une attention variable ou une attention fondée sur l'intérêt (*interest-based attention*), c'est-à-dire une capacité à mobiliser une attention profonde lorsque l'activité suscite un intérêt marqué. De même, l'hyperactivité est reconsidérée comme une forme d'intensité, susceptible de favoriser la créativité, la productivité, l'engagement ou encore la création artistique selon le contexte (Bertilsdotter Rosqvist et al., 2023). L'impulsivité est appréhendée dans une

[3] La sublimation correspond à la réévaluation cognitive dans le sens où il s'agit d'un mécanisme adaptatif de préservation de soi (Sedgwick et al., 2018).

perspective de prise de risque adaptative (*adaptive risk-taking*), qui peut constituer un atout dans certains contextes, notamment lorsque la prise de risque est valorisée (Rafael et al., 2026).

Selon Zaks (2024), le handicap ne doit pas être réduit à la normalisation des corps ou des cerveaux. Il plaide pour un modèle social renforcé, qui valorise la diversité corporelle et cérébrale, tout en permettant l'accès à des soins médicaux et thérapeutiques non pas pour éradiquer leur handicap, mais pour soutenir leurs objectifs et leur bien-être.

1.3 Portrait et expériences des personnes étudiantes ayant un TDAH

Les incapacités liées à des troubles et à l'apprentissage figurent parmi les types d'incapacités les plus courants chez les jeunes (Statistique Canada, 2018). Parmi les jeunes qui en présentent un symptôme, le diagnostic du TDAH est le plus fréquemment posé. Pourtant, les jeunes qui en sont diagnostiqués présentent une probabilité moindre de poursuivre des études postsecondaires comparativement à celles et ceux présentant d'autres formes de troubles (Arim et Frenette, 2019). Dans des provinces comme l'Alberta, le Manitoba, l'Ontario, le Québec et la Terre-Neuve-et-Labrador, une prévalence en croissance a été observée chez les jeunes personnes âgées de 18 à 34 ans (Morkem et al., 2020). Ce qui montre la cohérence des résultats de la recherche de Vasiliadis et al. (2017) révélant qu'au Manitoba, la prévalence du TDAH a connu des hausses ponctuelles et l'incidence a montré une tendance générale à l'augmentation. En Nouvelle-Écosse, la prévalence a progressé de manière soutenue avec une incidence également en hausse. Toujours selon les personnes autrices, la prévalence a augmenté de façon continue et marquée au Québec, accompagnée d'une forte hausse de l'incidence. En Ontario, la prévalence a d'abord augmenté puis diminué avant de se stabiliser, tandis que l'incidence est demeurée stable au fil du temps.

La croissance de la prévalence du TDAH au Canada se reflète notamment dans le milieu universitaire. Par exemple, en Ontario, les demandes de soutien associées au TDAH ont connu une augmentation de 107 % depuis 2016 (Lanthier et Tishcoff, 2023). Tandis qu'au Québec, où le TDAH constitue le handicap pour lequel les demandes de soutien sont formulées le plus souvent, le nombre de personnes étudiantes concernées est passé de 8 652 à 11 588 en quatre ans (AQICESH, 2025). Toutefois, comparativement aux jeunes sans handicap, celles et ceux ayant un TDAH accèdent au postsecondaire à un pourcentage inférieur. De plus, après y avoir accédé, ces derniers sont moins susceptibles de poursuivre leurs études par rapport à celles et ceux vivant avec d'autres troubles (Arim et Frenette, 2019; Hesson et Fowler, 2018). Avant d'explorer certains

obstacles auxquels ces jeunes personnes font face, il convient de présenter les principales mesures de soutien dont elles bénéficient en milieu universitaire.

1.3.1 Mesures de soutien dont bénéficient les personnes étudiantes ayant un TDAH

En milieu universitaire, les personnes étudiantes ayant un TDAH peuvent bénéficier principalement de deux types d'interventions assurées par les services institutionnels. D'une part, elles peuvent recevoir un traitement médical, notamment des médicaments stimulants prescrits par un médecin ou un psychiatre afin de mieux gérer leurs difficultés d'attention. D'autre part, les bureaux de services aux personnes en situation de handicap offrent des mesures de soutien visant à compenser les effets du trouble sur la réussite scolaire (Sagar et al., 2024). Ces mesures comprennent, par exemple, du temps supplémentaire aux examens, un environnement d'évaluation adapté, ou encore un accompagnement organisationnel et pédagogique (Sagar et al., 2024). Bien que ces mesures de soutien soient mises en place, des difficultés qui nuisent à leur réussite scolaire persistent. La sous-section suivante présente les expériences des personnes étudiantes ayant un TDAH par rapport à ces difficultés.

1.3.2 Expériences des personnes étudiantes ayant un TDAH par rapport aux difficultés

Pour mieux explorer le vécu des personnes étudiantes par rapport aux difficultés rencontrées, il convient de prendre en compte leurs expériences à partir de leur transition du milieu secondaire ou collégial vers l'université. Les résultats d'études récentes mettent en lumière des difficultés occasionnées par cette transition.

1.3.2.1 Difficultés rencontrées lors de la transition.

Contrairement aux mesures de soutien dont bénéficiaient les personnes étudiantes ayant un TDAH durant leur parcours du primaire jusqu'au secondaire grâce au système provincial d'identification ou d'inclusion (Centre for ADHD Awareness, Canada [CADDAC], 2017), le milieu universitaire ne prévoit pas de procédure institutionnelle formelle pour reconnaître leurs besoins particuliers (Parsons et al., 2020).

> De la maternelle à la 12e année, les soutiens sont habituellement organisés par l'entremise des écoles et sont facilités et éclairés par des experts du système scolaire, comme les enseignants, les directeurs et les spécialistes. Au niveau postsecondaire, en raison notamment des règles de confidentialité et de divulgation visant les adultes, les personnes étudiantes en situation de handicap doivent chercher et appliquer elles-mêmes les soutiens. Pendant la transition du secondaire vers le postsecondaire, les étudiants handicapés passent

> d'un système où les soutiens sont gérés par les établissements à un système où ils sont à l'instigation de la personne. Ce contexte stratégique changeant sert de toile de fond pour expliquer la situation des étudiants handicapés qui prennent des décisions au sujet de leurs études postsecondaires (Chatoor, 2021, p. 6).

Au postsecondaire, l'accès aux mesures de soutien repose sur l'initiative de la personne étudiante, qui doit fournir une documentation clinique jugée acceptable par les services d'accessibilité de l'établissement afin de recevoir un soutien adapté (Harrison et Armstrong, 2022; Parsons et al., 2020). En ce qui a trait aux changements dans les mesures de soutien offertes aux personnes étudiantes en situation de handicap lors de leur transition vers l'université, Parsons et al. (2020) ont révélé qu'elles bénéficient moins de soutien à l'université par rapport au secondaire et que les handicaps non physiques sont encore moins susceptibles d'en bénéficier. Ces résultats mettent en lumière l'invisibilisation institutionnelle du TDAH. Cette invisibilisation, comme l'a souligné CADDAC (2017), pourrait sous-entendre que le TDAH ne paralyse pas suffisamment l'apprentissage pour être mieux pris en considération. Pourtant, ce trouble est marqué par une inattention, une désorganisation ou une hyperactivité et impulsivité inadaptées à l'âge qui peuvent persister à l'âge adulte et affecter le fonctionnement social, scolaire et professionnel (APA, 2022).

Harrison et Armstrong (2022) ont révélé que la transition vers l'enseignement postsecondaire représente un défi particulier pour les personnes étudiantes ayant un TDAH, notamment en raison des modalités d'accès aux mesures de soutien. D'après les personnes autrices, bien que les services d'accessibilité exigent officiellement des preuves objectives de limitations fonctionnelles, les décisions prises en pratique reposent souvent sur l'autodéclaration de ces personnes étudiantes et les recommandations du personnel médical, même en l'absence de documentation clinique probante. Ces révélations soulèvent des préoccupations quant à l'équité et à la cohérence du processus d'attribution des accommodements, puisque certaines personnes étudiantes peuvent obtenir du soutien sans démonstration claire de besoins fonctionnels. Pour celles ayant un TDAH, cela crée un environnement institutionnel incertain, dans lequel l'accès aux ressources dépend moins de la nature du trouble que de la capacité à naviguer dans un système bureaucratique complexe et cette réalité contribue à rendre leur intégration au postsecondaire plus vulnérable en exposant les lacunes d'un modèle de soutien encore trop peu standardisé (Harrison et Armstrong, 2022).

Fleming et McMahon (2012) estiment que la transition vers l'enseignement postsecondaire peut s'accompagner d'une augmentation des exigences académiques et organisationnelles, notamment en matière de planification à long terme, de gestion du temps et d'autonomie dans les apprentissages, comparativement au cadre plus structuré de l'enseignement secondaire. Ces exigences sont susceptibles d'accentuer les symptômes, transformant ainsi le milieu universitaire en un environnement difficile pour les personnes atteintes de TDAH, en difficulté de faire une gestion efficace de leurs études (Turcotte et al., 2018).

1.3.3 Implication d'autres difficultés à la suite de la transition

Mises à part les difficultés liées à leur transition vers le milieu universitaire, les personnes étudiantes ayant un TDAH peuvent être confrontées à des réactions hostiles par certains membres du personnel lorsqu'elles tentent de participer activement à leur apprentissage, notamment en posant des questions (Godfrey-Harris et Shaw, 2023). À cela s'ajoutent les difficultés liées aux fonctions exécutives, notamment la mémoire de travail, l'attention, la planification, l'organisation et l'autogestion (APA, 2022). Parmi les plus répandues, ces difficultés paralysent leur rythme d'apprentissage en classe dans la prise de notes, le traitement des informations et la participation aux activités (Fane, 2024). D'autres études ont démontré que ces personnes étudiantes ont un plus grand risque de connaître non seulement des difficultés scolaires, mais aussi des difficultés sociales et psychologiques (Arnold et al*., 2020;* Daffner et al., 2022; Lagacé Leblanc et al., 2020).

En effet, les personnes étudiantes présentant des symptômes de TDAH font face à des défis uniques (Lefler et al., 2021) qui, en moyenne, contribuent à des performances scolaires inférieures à celles de leurs paires (Arnold et al., 2020; Daffner et al., 2022; Lagacé Leblanc et al., 2020). Cet écart semble être principalement lié à des compétences d'étude moins efficaces, à un moindre recours aux services de soutien académique et à l'impact des symptômes, surtout l'inattention (Pagespetit et al., 2024).

1.4 Intersection du racisme anti-Noir·e·s et du TDAH

Bien que les données existantes sur les expériences des personnes étudiantes noires, ainsi que celles portant sur les personnes étudiantes ayant un TDAH, révèlent qu'elles font face à des obstacles importants dans leur parcours postsecondaire, il existe très peu de recherches portant spécifiquement sur celles qui se situent à l'intersection de ces deux réalités. Les données sont encore plus rares lorsqu'il s'agit d'examiner les effets combinés de ces formes de marginalisation. Cette disparité reflète la remarque faite par Espinet et al. (2022) en identifiant une carence d'études

examinant les différences de prévalence selon l'origine ethnique au Canada. Des études récentes commencent à s'intéresser à cette zone d'intersection ; toutefois, elles portent généralement sur les personnes étudiantes non blanches ayant un TDAH, ou sur les jeunes personnes noires avec des besoins en santé mentale (Cranston et Bennett, 2024; Harrison et Armstrong, 2022; Lagacé Leblanc et al., 2020; Oram et al., 2023; Wilson-Forsberg et al., 2018). Ces études ne se concentrent pas spécifiquement sur les personnes noires ayant un TDAH.

Dans leur recherche portant sur les normes de santé mentale pour les jeunes personnes noires au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni, Martínez-Vega et al. (2024) révèlent que le TDAH constitue l'un des troubles les plus fréquemment abordés dans les recommandations existantes en santé mentale jeunesse. De plus, les jeunes personnes noires sont plus susceptibles de signaler des troubles de santé mentale et des obstacles à l'accès aux soins en santé mentale. Pourtant, les personnes autrices trouvent que « […] les publications actuelles présentant des recommandations, des lignes directrices ou des normes pour la prestation de services de santé mentale destinés aux jeunes personnes noires dans les contextes communautaires, de soins primaires ou éducatifs demeurent rares […] » (p. 8) [traduction libre]. Les personnes autrices soulignent une sous-représentation marquée des jeunes personnes noires dans les publications traitant de lignes directrices cliniques ou éducatives, en particulier dans le contexte canadien. Très peu formulent des recommandations tenant compte des réalités sociales, culturelles ou structurelles propres à ces jeunes. Ainsi, malgré la reconnaissance de l'impact que peut avoir le TDAH sur le fonctionnement des jeunes, les normes canadiennes en matière d'intervention restent encore largement générales et peu adaptées aux besoins spécifiques des populations noires, notamment dans les milieux scolaires, communautaires et de soins primaires (Martínez-Vega et al., 2024).

À travers leur recherche, Sagar et al. (2024) révèlent que les personnes étudiantes racialisées ayant un TDAH présentent des niveaux de symptômes d'inattention et de difficultés académiques comparables à ceux de leurs pair·e·s. Toutefois, malgré des besoins équivalents, elles étaient significativement moins susceptibles d'avoir accès à des traitements pharmacologiques, comme les stimulants. De plus, elles étaient moins susceptibles de bénéficier des mesures de soutien institutionnel, telles que du temps supplémentaire aux examens ou des dispositifs technologiques. Bien que cette étude ne porte pas principalement sur les personnes étudiantes noires, les personnes autrices soulignent que ces disparités reflètent des biais systémiques qui

affectent particulièrement les personnes étudiantes noires dans les établissements postsecondaires. Ces biais systémiques sont alimentés par le fait que :

> les outils les plus couramment utilisés pour l'évaluation du TDAH s'appuient probablement sur des données normatives représentatives de la population nord-américaine en général, mais n'incluent généralement pas de normes distinctes selon l'origine ethnique et tendent à refléter des expériences propres aux personnes blanches de la classe moyenne (Sagar et al., 2024, p. 50) [traduction libre].

1.5 Synthèse critique de la revue de littérature

Bien que les recherches de Martínez-Vega et al. (2024) et de Sagar et al. (2024) contribuent de manière significative à la compréhension des inégalités vécues par les personnes racialisées ayant un TDAH, elles ne traitent pas spécifiquement la dynamique de l'intersection de la *blackness* en tant qu'identité sociale et historique, et du TDAH, en particulier dans le milieu universitaire. Bien que l'étude de Sagar et al. (2024) analyse les expériences de personnes étudiantes racialisées ayant des symptômes d'inattention ou un diagnostic de TDAH, elle regroupe les personnes participantes dans une catégorie homogène sans distinguer les réalités propres aux personnes étudiantes noires. Quant à Martínez-Vega et al. (2024), bien que leur étude porte sur les jeunes personnes noires dans le cadre des normes en santé mentale, elle ne cible pas précisément celles vivant avec un TDAH, mais s'intéresse plus largement à la neurodivergence ou aux enjeux de santé mentale dans leur ensemble. Ces approches globales, bien que pertinentes, laissent subsister un angle mort : celui des expériences spécifiques des personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Les personnes autrices elles-mêmes reconnaissent la nécessité d'études centrées spécifiquement sur cette intersection, soulignant que les dynamiques propres aux personnes étudiantes noires ayant un TDAH demeurent peu documentées, notamment au Canada (Martínez-Vega et al., 2024; Sagar et al., 2024).

En croisant les données issues de contextes variés, il devient clair que les personnes étudiantes noires vivant avec un TDAH occupent une position de vulnérabilité particulière, résultant d'une double invisibilisation. Legault et al. (2021) vont plus loin en affirmant que la neurodivergence ne découle pas seulement de différences cognitives naturelles, mais aussi de normes sociales imposées par le groupe qui détient le pouvoir épistémique. Elle émerge lorsque certaines formes de pensée sont marginalisées par des critères normatifs. Leur expérience raciale est peu prise en compte dans les dispositifs de soutien conçus de manière prétendument universelle.

La littérature actuelle, bien qu'indispensable, demeure insuffisante pour saisir les expériences vécues à cette intersection. Par conséquent, notre étude se justifie par le besoin urgent d'explorer, dans une perspective critique et contextualisée, le vécu des personnes étudiantes noires ayant un TDAH à l'université. À la lumière des constats tirés de la littérature, il apparaît nécessaire, à travers notre problématique, de situer les disparités auxquelles les personnes étudiantes noires ayant un TDAH sont confrontées en milieu universitaire, en mobilisant à la fois des recherches d'autres contextes et des analyses critiques du contexte canadien.

2. Problématique

Dans des contextes où les expériences des personnes étudiantes noires vivant avec un TDAH sont abordées, notamment aux États-Unis, des recherches révèlent une sous-identification du TDAH chez les jeunes personnes noires, un accès inégal aux services de diagnostic et de traitement, ainsi que des écarts importants en matière de mesures de soutien (Cénat et al., 2024; Feller, 2025; U.S. Government Accountability Office, 2018). Ces révélations mettent en lumière la vulnérabilité dans laquelle évoluent les personnes étudiantes noires ayant un TDAH en milieu universitaire canadien et la nécessité de prendre connaissance de leurs expériences. Les disparités auxquelles elles sont exposées incluent notamment le manque de mesures culturellement adaptées, la présence de biais liés à la fois au racisme anti-Noir·e·s et au TDAH, des perceptions négatives de la part des personnes ayant la responsabilité parentale et des personnes étudiantes elles-mêmes, ainsi que des écarts dans les approches de gouvernance institutionnelles.

2.1 Mesures culturellement inadaptées

L'inadaptation culturelle des mesures constitue un enjeu en ce qui a trait au handicap en général, au TDAH en particulier. Bien que les résultats de la recherche de Cénat et al. (2024) révèlent une prévalence similaire du TDAH chez les personnes noires et blanches à l'enfance ou à l'adolescence, les personnes autrices soulignent l'importance de considérer les dimensions culturelles dans l'évaluation et le diagnostic du TDAH. En effet, un système qui néglige ces aspects culturels risque de produire des biais et de compromettre l'équité des soins. Cette plaidoirie pour la prise en compte des dimensions culturelles est également cohérente avec les résultats de Sagar et al. (2024) selon lesquels, les personnes étudiantes non blanches bénéficient moins souvent de traitements et de soutiens comparativement à celles blanches. Pourtant, toujours selon les personnes autrices, les symptômes et les rapports diagnostiques liés au TDAH des personnes étudiantes blanches et non blanches au Canada sont similaires. Les personnes étudiantes blanches déclarent plus fréquemment recevoir des prescriptions de stimulants et des aménagements scolaires par l'intermédiaire des services aux personnes en situation de handicap que leurs pair·e·s non blanches, avec des effets de taille faible à modérée (Sagar et al., 2024). Le mode de financement des études, indicateur possible de privilège socioéconomique, explique en partie la disparité liée seulement à l'accès aux médicaments.

En somme, la négligence des dimensions culturelles dans les approches institutionnelles représente en soi une problématique majeure. En traitant les besoins des personnes étudiantes

noires ayant un TDAH comme universels et décontextualisés, le milieu universitaire ignore les effets croisés du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme qui peuvent affecter particulièrement ces personnes étudiantes noires. Le capacitisme désigne un ensemble de croyances, de processus et de pratiques qui façonnent la manière dont les individus se perçoivent et sont perçus par autrui en fonction de leurs capacités réelles ou perçues. Il repose sur la valorisation de certaines capacités considérées comme essentielles, au détriment de celles qui s'écartent des normes établies, contribuant ainsi à la hiérarchisation et à la dévalorisation des individus (Wolbring, 2007). Ainsi, la neutralité institutionnelle apparente contribue à l'exclusion implicite de ce groupe, dont les réalités sont peu prises en compte dans les politiques de soutien.

2.2 Biais dans les mesures disciplinaires

Outre ceux découlant de la négligence des dimensions culturelles, d'autres biais sont susceptibles de façonner les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH, notamment sur le plan disciplinaire (Feller, 2025). Les données du rapport U.S. Government Accountability Office (2018) révèlent que les personnes noires en situation de handicap sont surreprésentées dans toutes les catégories de sanctions disciplinaires scolaires, y compris la suspension, l'expulsion, le renvoi aux forces de l'ordre et l'arrestation en milieu scolaire. Ce rapport, fondé sur le contexte américain, indique que 23,2 % des jeunes personnes noires en situation de handicap ont été suspendues de l'école, contre seulement 8,4 % de leurs homologues blanches qui sont également en situation de handicap. Une telle surreprésentation peut illustrer l'influence de biais dans les politiques et pratiques disciplinaires et elle invite à une réflexion sur les réalités peu documentées que pourraient vivre les personnes étudiantes noires ayant un TDAH à l'université. En contexte éducatif, l'hyperactivité, l'impulsivité et certains comportements associés au TDAH peuvent être mésinterprétés et contribuer à des processus d'étiquetage ou de marginalisation (Degroote et al., 2024). En effet, le manque d'attention porté par la recherche canadienne aux personnes étudiantes noires ayant un TDAH soulève des préoccupations importantes.

Bien qu'elle porte principalement sur le contexte américain, la recherche de Feller (2025) offre aussi un éclairage pertinent sur les biais pouvant affecter les résultats académiques des personnes étudiantes racialisées vivant avec un TDAH. Son étude démontre que les comportements d'externalisation, lorsqu'ils sont associés à des mesures disciplinaires comme les suspensions, contribuent à une baisse significative du rendement scolaire, notamment chez les

personnes étudiantes noires. Ces disparités, nourries par le racisme anti-Noir·e·s, sont décrites comme additives : les effets du capacitisme et ceux de la race s'accumulent et accentuent les inégalités. La personne autrice observe également que les interventions comportementales, bien qu'efficaces d'une part, ne permettent pas à elles seules d'améliorer durablement les résultats scolaires d'autre part. Ces constats, bien qu'ancrés dans un cadre non canadien, soulignent l'importance de prendre en compte les biais institutionnels qui sont susceptibles d'accentuer les difficultés auxquelles font face les personnes étudiantes, en particulier lorsque les dispositifs de soutien ne tiennent pas compte de leurs réalités culturelles et des dynamiques raciales propres à leur environnement.

2.3 Perceptions biaisées à l'égard du TDAH

Un obstacle important à l'accès aux dispositifs de soutien pour les personnes étudiantes noires vivant avec un TDAH réside dans les perceptions vis-à-vis du trouble, tant par les personnes étudiantes elles-mêmes que par les personnes ayant la responsabilité parentale. Cénat (2020) souligne que certaines personnes ayant la responsabilité parentale issues des communautés noires perçoivent les diagnostics et les mesures de soutien comme des marqueurs de faiblesse ou de stigmatisation. Cela les pousse à dissuader leurs enfants d'entamer les démarches pour en bénéficier. Ainsi, elles se montrent souvent moins enclines à signaler ces manifestations, par crainte que cela ne contribue à des expériences de discrimination raciale.

Du côté des personnes étudiantes, une méfiance généralisée et un sentiment d'illégitimité contribuent à une sous-utilisation des services. Sagar et al. (2024) évoquent que les personnes étudiantes noires ayant un TDAH sont moins enclines à recourir aux dispositifs de soutien comparativement à leurs homologues blanches en raison de divers facteurs. Ces derniers comprennent : la peur du jugement, de la stigmatisation liée au handicap et de ne pas être crues ou prises au sérieux. Conformément à Sagar et al. (2024), Fane (2024) révèle que moins de la moitié des personnes étudiantes neurodivergentes choisissent de divulguer leur diagnostic. Cela limite l'efficacité des dispositifs d'accompagnement prévus à leur intention.

Les perceptions parentales et étudiantes constituent des facteurs compliquant les difficultés rencontrées par les personnes étudiantes noires ayant un TDAH au cours de leur parcours universitaire. En contribuant à une sous-utilisation des ressources disponibles, ces dynamiques sont susceptibles de complexifier les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH.

2.4 Disparités en matière de politiques éducatives

Il existe des différences dans les structures juridiques qui encadrent les universités dépendamment de la province. Comme le décrivent Eastman et al. (2018), en Ontario et en Nouvelle-Écosse, les universités sont régies par des lois individuelles. Cela leur confère une autonomie relative dans leur gouvernance. À l'inverse, en Alberta ou en Colombie-Britannique, les universités sont soumises à des lois collectives encadrant l'ensemble du secteur universitaire ou postsecondaire. Ce type de cadre peut entraîner une uniformisation des mesures, parfois sans égard aux réalités propres à chaque institution. Le Québec, quant à lui, présente un modèle mixte, combinant à la fois des lois spécifiques à chaque université et une loi-cadre pour le système universitaire (Eastman et al., 2018). Cette différence au niveau provincial a conduit le rapporteur spécial des Nations-Unies sur les droits des personnes en situation de handicap à exprimer d'importantes préoccupations à la suite de sa visite au Canada en 2019. Dans son rapport, le rapporteur a souligné la nécessité pour le gouvernement d'encourager les provinces et les territoires à utiliser un cadre juridique et politique similaire. Le rapporteur recommande au gouvernement d'envisager :

> la mise en œuvre d'un cadre modèle de prestation de services intégrés pour les enfants et les jeunes en situation de handicap dans l'ensemble des provinces et territoires, afin de garantir une approche collaborative, interdisciplinaire et centrée sur les besoins des bénéficiaires (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2019, p. 19) [traduction libre].

Dès lors, ce manque d'uniformité est susceptible d'entraîner des répercussions particulièrement marquées pour les personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Dans un système où il existe des différences dans les approches en matière de gouvernance universitaire et d'inclusion, les politiques mises en œuvre risquent d'être génériques, sans réelle attention aux réalités intersectionnelles liées à la race, au handicap et à leur interaction. Cela peut rendre l'accès aux mesures individualisées plus difficile pour les personnes étudiantes, en particulier lorsqu'aucun cadre n'oblige les institutions à reconnaître et à répondre à ces besoins spécifiques. De plus, la dépendance au leadership local pour la mise en œuvre des politiques inclusives peut engendrer des inégalités d'une institution à l'autre. Certains établissements peuvent faire preuve d'innovation et de sensibilité, tandis que d'autres restent limités par des ressources, un manque de volonté ou des contraintes structurelles. Par conséquent, il est évident que les personnes étudiantes noires ayant

un TDAH au Canada ont des expériences diverses, qui varient selon la province ou l'université fréquentée. Ces expériences ne reflètent pas toujours leurs besoins réels, mais plutôt les écarts entre les politiques provinciales, les cadres juridiques en vigueur et le degré d'engagement local en matière d'équité et d'inclusion. La section suivante présente les disparités existantes en ce qui concerne les initiatives d'équité diversité et inclusion (EDI) dans le milieu universitaire canadien.

2.5 Disparités en matière d'EDI

Les initiatives en matière d'EDI se sont progressivement institutionnalisées dans les universités canadiennes à partir de 2017, lorsque les dirigeants universitaires ont adopté les principes en matière d'équité, de diversité et d'inclusion d'Universités Canada et se sont engagés à promouvoir activement ces valeurs au sein de leurs établissements (Universités Canada, 2019). Afin d'évaluer les progrès réalisés, Universités Canada a mené un premier sondage[4] national en 2019. Celui-ci met en évidence d'importantes disparités, notamment une sous-représentation persistante des personnes racisées parmi la population étudiante, le corps professoral à temps plein et, plus particulièrement, dans les postes de haute direction, où elles ne représentent que 8 % des titulaires (Universités Canada, 2019). Le rapport souligne également que les approches intersectionnelles demeurent peu intégrées aux politiques et aux programmes institutionnels, limitant ainsi la prise en compte des réalités vécues par les personnes appartenant à plusieurs groupes marginalisés.

Un autre sondage[5], réalisé en 2022, révèle des améliorations par rapport à celui de 2019. Cela comprend notamment une meilleure prise en compte de l'EDI dans les plans stratégiques (Universités Canada, 2023). Toutefois, le sondage met également en évidence la persistance de plusieurs défis. Ceux-ci concernent notamment la diversification du corps professoral et des postes de direction, les obstacles systémiques aux processus de recrutement et de promotion, ainsi que la persistance de stéréotypes, de préjugés et d'idéologies susceptibles d'alimenter des pratiques marginalisantes. Le rapport souligne également que les établissements doivent poursuivre leurs efforts afin de mieux intégrer une perspective intersectionnelle dans leurs politiques et leurs pratiques. La persistance de ces difficultés en dépit des initiatives d'EDI informe de la profondeur des racines de certaines des expériences universitaires des personnes étudiantes se trouvant à

[4] Équité, diversité et inclusion dans les universités canadiennes : Rapport sur le sondage de 2019.

[5] Édition de 2022 du sondage d'Universités Canada sur l'équité, la diversité et l'inclusion.

l'intersection de diverses dimensions marginalisées. En ce sens, certaines recherches permettent d'approfondir ces constats.

Dans leur recherche sur les expériences des personnes étudiantes en lien avec l'EDI en enseignement supérieur, Doutreloux et Azovide (2024) ont montré qu'en dépit de la mise en place de ces plans d'action, il existe encore des points d'achoppement qui nuisent à la pleine participation des personnes étudiantes, à leur réussite et à leur plein épanouissement. Les résultats révèlent que les personnes étudiantes noires et celles en situation de handicap font face à la discrimination, aux microagressions et surtout au mépris du corps professoral (Doutreloux et Azovide, 2024). Tamtik et Guenter (2019) ont également mis en lumière des disparités importantes, tant dans les définitions que dans les pratiques. Ces dernières conduisent certaines universités à adopter une approche inclusive centrée sur l'accès, tandis que d'autres privilégient une vision plus transformatrice basée sur la redistribution des ressources. Les personnes autrices ont montré également que de fortes variations existent dans la mise en œuvre institutionnelle : les établissements dotés de bureaux dédiés à l'EDI se montrent plus proactifs, alors que d'autres laissent cette responsabilité à des espaces restreints ou l'appliquent de façon dispersée. Par ailleurs, bien que les efforts de recrutement soient mis de l'avant, notamment envers certaines catégories minoritaires, les soutiens concrets pour leur inclusion et leur réussite demeurent insuffisants (Tamtik et Guenter, 2019). L'absence de mesures ciblées pour les besoins des personnes étudiantes issues de groupes marginalisés, combinée à la persistance d'un leadership majoritairement blanc, soulève des questions sur la portée réelle des engagements en EDI, souvent perçus comme stratégiques plutôt que véritablement transformationnels (Tamtik et Guenter, 2019).

En somme, malgré l'adoption croissante de plans d'action en matière d'EDI, les disparités dans leur compréhension, leur mise en œuvre et leur portée demeurent préoccupantes. Ces écarts contribuent à une inclusion fragmentée, souvent symbolique, qui peine à répondre efficacement aux besoins des groupes minoritaires, notamment ceux en situation intersectionnelle comme les personnes étudiantes noires ayant un TDAH. L'absence de mesures concrètes, conjuguée à un leadership peu représentatif, limite la capacité des institutions à engager des transformations profondes. De plus, les politiques canadiennes en matière d'EDI favorisent une approche compensatoire à l'égard du handicap. Elles mettent l'accent sur la réduction des obstacles et la mise en place de mesures de soutien en accordant peu d'attention à une approche fondée sur les forces des personnes en situation de handicap, notamment celles ayant un TDAH. Ces politiques

accordent peu de considération aux atouts qu'offre ce trouble dans des environnements favorables (Sedgwick et al., 2019; Schippers et al., 2022; Rafael et al., 2026). Ces constats nous amènent à soulever une question essentielle : quelle est l'implication de ces disparités dans les expériences spécifiques des personnes étudiantes noires ayant un TDAH dans le contexte universitaire canadien ?

2.6 Pertinence sociale et scientifique de la problématique

Les points abordés dans notre problématique mettent en lumière la nécessité urgente de prendre connaissance des expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH, lesquelles se trouvent à l'intersection du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme au sein de l'enseignement supérieur canadien. Cette double réalité justifie pleinement la pertinence sociale et scientifique de notre recherche. Sur le plan social, la prise en compte limitée de l'intersectionnalité dans les initiatives d'EDI, les disparités dans l'accès aux soutiens adaptés, le manque de mesures culturellement adaptées et l'écart de traitement entre personnes étudiantes noires et blanches témoignent d'une inéquité persistante (Universités Canada, 2019, 2023; Sagar et al*.,* 2024). Sur le plan scientifique, une carence notable de recherches portant spécifiquement sur cette population contribue à leur invisibilisation dans les politiques d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) (Doutreloux et Azovide, 2024; Tamtik et Guenter, 2019). Une remédiation à ce déficit de connaissances permettrait aux institutions de disposer de données probantes sur les besoins particuliers de ces personnes étudiantes et, ainsi, de développer des réponses appropriées. Comme le soulignent Parsons et al*.* (2020), l'absence de recours formels pour faire valoir leurs droits, combinée à la rupture des soutiens lors du passage au postsecondaire, place ces jeunes dans une situation de grande vulnérabilité. Ainsi, explorer leurs expériences universitaires permettra non seulement de contribuer à combler un vide dans la littérature, mais aussi de questionner les pratiques institutionnelles actuelles et d'identifier des pistes d'action concrètes pour une inclusion véritable. Par « expériences universitaires », nous entendons l'ensemble des situations vécues par une personne dans le cadre de ses études universitaires, façonnées par les interactions entre ses caractéristiques individuelles et les différentes dimensions de son environnement universitaire (Hutchison, 2010).

2.7 Question générale et objectifs de la recherche

La recherche se déroule autour de la question générale suivante : quelles sont les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH ?

Les objectifs poursuivis sont les suivants :

- Documenter les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH ;
- Analyser les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH par rapport aux dispositifs de soutien;
- Analyser l'implication de facteurs institutionnels et structurels façonnant les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH.

3. Cadre théorique

À la lumière des objectifs et de la question de recherche, la théorie de l'intersectionnalité constitue un cadre analytique particulièrement pertinent. Alors que les événements et les conditions de la vie sociale, politique et individuelle ne peuvent que rarement être attribués à un seul facteur, « l'intersectionnalité fournit un cadre puissant pour comprendre et aborder les complexités des expériences individuelles et des inégalités dans les contextes éducatifs » (Keller et al., 2024, p. 5) [traduction libre]. Les expériences résultent le plus souvent de l'interaction complexe de multiples facteurs qui s'influencent mutuellement de manière diverse (Collins et Bilge, 2016). Pour mieux situer la théorie de l'intersectionnalité dans le cadre de cette recherche, il importe d'en présenter les origines.

3.1 Origines de l'intersectionnalité

La théorie de l'intersectionnalité émerge dans le contexte des luttes menées principalement par les femmes noires aux États-Unis contre les oppressions racistes et sexistes au cours de la seconde moitié du 20e siècle (Roth, 2003, 2017). Elle trouve ses racines dans les réflexions développées au sein des mouvements de l'époque, où « les femmes noires étaient bien plus que de simples partisanes du mouvement […] ; nombre d'entre elles étaient également des dirigeantes qui assumaient une diversité de rôles comparables à ceux des leaders masculins noirs » (Barnett, 1993, p. 162) [traduction libre].

Comme l'expliquent Upton et Bell (2017), tout a commencé lorsque l'activisme des femmes noires dans le *modern movement for Black liberation* s'est déployé à travers trois grandes phases historiques. La première phase correspond à la période dite « héroïque » du mouvement des droits civiques (1954-1966). Durant cette phase, les femmes noires ont joué un rôle central dans les luttes contre la ségrégation raciale et pour l'égalité juridique des personnes afro-américaines. Toutefois, leur contribution a souvent été minimisée dans les récits historiques dominants au cours de ces périodes, baptisées ère moderne des droits civiques (Joseph, 2006). La deuxième phase correspond à l'essor du mouvement du *Black Power* (1966-1974). Durant cette période, les femmes noires occupaient des positions plus visibles au sein des organisations militantes et commençaient à dénoncer les formes de sexisme présentes dans les mouvements de libération noire. Elles prennent progressivement conscience que leur oppression ne peut être expliquée uniquement par le racisme, mais qu'elle est également liée aux rapports de genre. Le mouvement *Black Power* était une réponse à la marginalisation fondée sur la race et a eu des

impacts remarquables sur le contexte racial, social et politique dans lequel se trouvait le continent américain (Joseph, 2006). Enfin, la troisième phase (1974-1980) est marquée par l'émergence du *radical Black feminism* (Upton et Bell, 2017). En réaction à leur marginalisation durant les périodes précédentes tant dans les mouvements noirs que dans les mouvements féministes dominés par les femmes blanches, plusieurs militantes développent une analyse des oppressions fondée sur l'articulation du racisme, du sexisme, de la classe sociale et d'autres rapports de pouvoir. Ces femmes ont identifié un angle de mort ignoré, en estimant qu'elles sont invisibilisées dans les discours et les mouvements féministes dominants puisqu'elles sont des femmes noires. Par exemple, Pardo (2017) révèle que les expériences des *Latinas* aux États-Unis ont été marquées par l'articulation de multiples formes d'inégalités liées au genre, à l'origine ethnique, à la classe sociale et, dans plusieurs cas, au statut migratoire. Historiquement confrontées à la racialisation, à la discrimination économique et à la marginalisation politique, ces *Latinas* ont également dû faire face au sexisme au sein des mouvements sociaux auxquels elles participaient. La personne autrice explique que certaines participent activement aux mouvements du 20e siècle, mais sont souvent exclues des postes de direction. Elles développent alors un féminisme qui refuse de choisir entre la lutte contre le racisme et la lutte contre le sexisme. Ces expériences conduisent à des formes de mobilisation et de revendication fondées sur la reconnaissance de l'imbrication des rapports de pouvoir qui structurent leur condition sociale.

La période 1974-1980 marque ainsi une étape décisive dans la promotion de l'émergence des femmes noires aux États-Unis. Face à leur marginalisation tant dans les mouvements de libération noire que dans les mouvements féministes dominants, elles développent progressivement une pensée critique autonome centrée sur leurs expériences spécifiques d'oppression. Comme le souligne Collins (2002), cette perspective intellectuelle s'enracine dans la convergence des rapports de race, de genre et de classe qui structurent la vie des femmes afro-américaines et façonnent leur production de savoir. Ainsi, le féminisme noir ne constitue pas seulement un mouvement de revendication, mais également une assise critique visant à analyser les mécanismes interdépendants de domination et à promouvoir la justice sociale. La continuité des réflexions issues du féminisme noir contribue à l'émergence de certaines perspectives théoriques notamment la matrice de domination (*matrix of domination*) avec Collins (1990) et l'intersectionnalité avec Crenshaw (1989).

3.1.1 Matrice de domination

Collins (1990) élabore le concept de matrice de domination à partir des expériences historiques des femmes afro-américaines au cours du 20e siècle. La personne autrice conceptualise les rapports de race, de genre et de classe comme des systèmes de domination interdépendants qui structurent simultanément les expériences sociales des individus. La matrice de domination désigne ainsi l'organisation sociale globale au sein de laquelle les différentes formes d'oppression prennent naissance, s'articulent et se reproduisent. Plus précisément, elle renvoie à : « la manière dont ces oppressions croisées sont effectivement organisées. Quel que soit le type d'intersections impliquées, les domaines du pouvoir structurel, disciplinaire, hégémonique et interpersonnel réapparaissent à travers des formes d'oppression assez différentes » (Collins, 2002, p. 18) [traduction libre]. Dans la sous-section suivante, nous présentons l'intersectionnalité.

3.1.2 L'intersectionnalité

Bien que l'analyse intersectionnelle ait déjà été utilisée par plus d'un entre les années 1970 et 1980, le concept « intersectionnalité » a été introduit[6] par la juriste afro-américaine Kimberlé Crenshaw (Roth, 2017; Yuval-Davis, 2007). La professeure de droit a voulu mettre en lumière les expériences vécues par des femmes noires aux prises avec des formes croisées d'oppression raciale et sexiste. Elle explique notamment que les femmes noires vivent des expériences spécifiques qui ne sont ni exactement celles des femmes blanches, ni celles des hommes noirs. Elles sont confrontées simultanément au racisme et au sexisme. Cette combinaison produit une forme particulière de discrimination (Crenshaw, 1989). La personne autrice critique les approches juridiques et politiques qui analysent les discriminations uniquement sous l'angle de la race ou du sexe, car cela invisibilise les personnes situées à l'intersection de plusieurs rapports de domination (Crenshaw, 1989, 1991). Pour illustrer cette idée, elle utilise notamment la métaphore d'un carrefour : une personne peut être frappée par des discriminations venant non seulement d'une seule, mais de plusieurs directions à la fois. Ainsi, les expériences des femmes noires ne peuvent pas être réduites à la simple addition du racisme et du sexisme ; elles constituent une réalité spécifique. En effet, la théorie de l'intersectionnalité prend en compte les différentes formes d'oppression liées, par exemple, à la race, au genre, à la classe sociale et au handicap qui

[6] Dans son ouvrage intitulé « Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics », publié en 1989 dans le University of Chicago Legal Forum.

s'entrelacent et se renforcent mutuellement. Loin d'une approche additive ou comparative, elle s'intéresse aux expériences qui ne peuvent pas être comprises en considérant chaque catégorie de manière isolée, mais plutôt en analysant comment elles interagissent (Crenshaw, 1989, 1991). En résumé, l'essence de l'approche intersectionnelle stipule que :

> les femmes noires peuvent faire l'expérience de discriminations à la fois semblables et différentes de celles vécues par les femmes blanches et les hommes noirs […]. Parfois, elles subissent une discrimination en tant que femmes noires, non pas comme simple addition du racisme et du sexisme, mais spécifiquement en tant que femmes noires (Crenshaw, 1989, p. 149) [traduction libre].

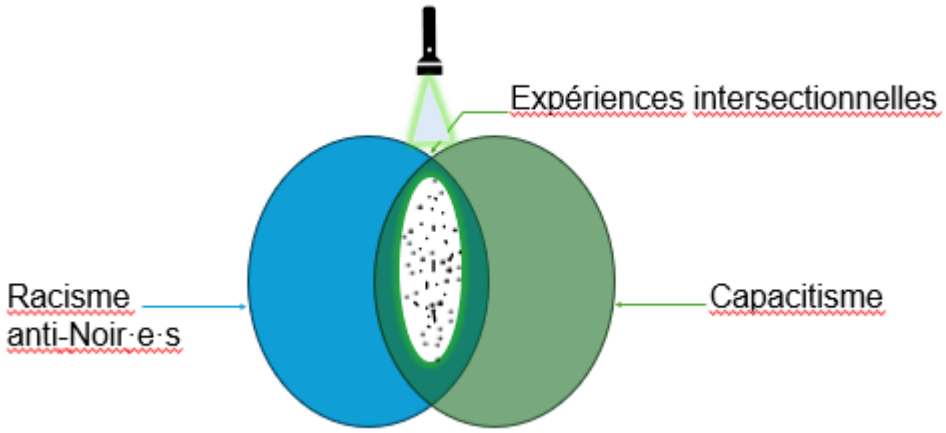
La théorie de l'intersectionnalité est beaucoup mobilisée pour mettre en lumière des expériences spécifiques invisibilisées par les approches traditionnelles. L'intersectionnalité est en effet mobilisée dans différents domaines en vue de favoriser des analyses qui prennent en compte des facteurs multiples, non séquentiels et indissociables. À titre d'exemple, Flynn et al. (2014) ont mobilisé le féminisme intersectionnel afin de mieux comprendre la violence structurelle et conjugale vécue par les femmes, au-delà des analyses traditionnelles qui expliquaient cette violence uniquement par le sexisme ou les rapports de genre. Yuval-Davis (2007) mobilise l'approche intersectionnelle afin d'analyser les rapports entre citoyenneté, appartenance et exclusions sociales dans la société britannique contemporaine. La personne autrice montre que les expériences de citoyenneté et d'appartenance ne peuvent être comprises à partir d'une seule identité sociale, mais doivent être étudiées à travers l'imbrication de plusieurs rapports sociaux comme le genre, la classe, l'ethnicité, la religion ou encore la nationalité. Ogungbe et al. (2019) appellent à adopter une approche intersectionnelle afin de mieux comprendre les disparités et les inégalités en santé, en soulignant que les biais implicites ne peuvent être appréhendés à partir d'un seul facteur de discrimination, mais doivent être examinés à la lumière de l'imbrication de plusieurs identités sociales et rapports de pouvoir.

Dans le cadre de notre recherche, l'intersectionnalité s'avère incontournable pour appréhender de manière conjointe et indissociable le racisme anti-Noir·e·s et le capacitisme auxquels sont susceptibles d'être confrontées les personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Plus concrètement, sa mobilisation nous aidera à mieux comprendre les expériences vécues par les personnes étudiantes simultanément en tant que personnes noires et en tant que personnes ayant un TDAH. Comme le souligne Bilge (2009), cette approche « va au-delà d'une simple

reconnaissance de la multiplicité des systèmes d'oppression […] et postule leur interaction dans la production et la reproduction des inégalités sociales[7] » (p. 70). À la lumière des travaux de Collins (1990, 2022), la prise en compte des expériences intersectionnelles des personnes étudiantes noires ayant un TDAH constitue un impératif à la fois épistémologique et politique. Comme le soutient la personne autrice, les groupes socialement subordonnés, comme les femmes noires, développent des savoirs situés à partir de leurs expériences de marginalisation. Ces savoirs, souvent ignorés dans les espaces académiques dominants, émergent de positions sociales spécifiques au sein de la matrice de domination. L'intersectionnalité peut aider à comprendre comment ces oppressions entremêlées façonnent les expériences vécues des individus à l'intersection de plusieurs rapports de pouvoir. Elle se distingue par sa capacité à prendre en compte non seulement les expériences vécues des individus issues des normes et des structures sociales, mais aussi les normes et les structures sociales elles-mêmes. C'est pourquoi Brünig et al. (2024) ont affirmé que « l'utilisation de ce concept implique la prise en compte du niveau micro individuel, du niveau méso institutionnel et du niveau macro des structures de pouvoir sociétales » (p. 17).

Figure 1

Portrait de la mobilisation du cadre dans la recherche



Notes. Conception de l'auteur.

Ainsi, au-delà de la valorisation des expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH, le cadre intersectionnel nous permet d'approfondir la compréhension de ces expériences en mettant en lumière l'articulation des différentes formes de marginalisation

[7] La personne autrice s'est appuyé sur Crenshaw (1989) ; Collins (2000) et Brah et Phoenix (2004).

auxquelles elles sont confrontées ainsi que les rapports de pouvoir qui les nourrissent. L'intersectionnalité constitue, en effet, un cadre critique permettant d'analyser les normes, les pratiques et les structures institutionnelles qui façonnent le parcours universitaire de ces personnes étudiantes. Dans le prochain chapitre, nous présentons le cadre méthodologique de notre recherche.

4. Cadre méthodologique

Dans ce chapitre, nous présentons les démarches par lesquelles les données de notre recherche ont été recueillies, utilisées et analysées. Au préalable, il apparaît important de préciser notre positionalité, puisque celle-ci joue un rôle prépondérant dans les intérêts de recherche, dans la manière dont les personnes chercheuses abordent leur objet d'étude, formulent leurs questions et interprètent les données (Jacobson et Mustafa, 2019).

4.1 Positionalité

En cohérence avec notre cadre théorique, notre positionalité s'inscrit dans un paradigme qualitatif critique mettant en question les cadres analytiques dominants qui tendent à invisibiliser les expériences des personnes situées à l'intersection de plusieurs rapports de pouvoir. Cette posture vise ainsi à rendre visibles ces expériences marginalisées et à interroger les mécanismes institutionnels et structurels qui contribuent à leur production et reproduction (Collins, 1990; Crenshaw, 1989). Elle s'inscrit également dans une perspective de transformation des structures éducatives, sociales, politiques, culturelles, économiques et ethniques qui contraignent et exploitent l'humanité, notamment les personnes en situation de vulnérabilité (Guba et Lincoln, 1994). Notre positionalité est nourrie par notre origine culturelle en tant que personne noire, par nos expériences et par notre connaissance des rapports de pouvoir qui, historiquement, façonnent les expériences des personnes noires. Toutefois, nous nous engageons dans un processus continu d'autoréflexion sur nos croyances et nos expériences afin de mener un travail de recherche approfondi et rigoureux (Collins, 2023).

Nous avons fait l'utilisation de données secondaires recueillies dans le cadre d'une recherche plus large portant sur les personnes étudiantes noires en situation de handicap au Canada. Afin de situer clairement notre démarche méthodologique, il convient de présenter la recherche dans le cadre de laquelle les données ont été initialement recueillies.

4.2 Provenance des données empiriques utilisées

Les données empiriques utilisées dans le cadre de notre recherche sont issues d'une recherche intitulée *Toward Equitable Postsecondary Education for Black Youth with Disabilities in Canada.* La professeure-chercheuse, Tya Collins[8], a mobilisé une approche qualitative critique pour explorer les expériences socioacadémiques des personnes étudiantes noires en situation de

[8] Professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et directrice de la présente thèse.

handicap et leurs stratégies de résistance face aux barrières structurelles. L'expression « personnes étudiantes noires » fait référence aux personnes aux études qui s'auto-identifient comme noires, indépendamment de la diversité de leurs origines ethniques et culturelles (Statistique Canada, 2020). Dans les lignes qui suivent, nous présentons les conditions dans lesquelles s'est déroulée la recherche initiale, notamment les considérations éthiques, ainsi que la méthode et les stratégies de collecte des données.

4.3 Considérations éthiques

En ce qui a trait à l'approbation éthique, la recherche initiale a été approuvée[9] par le bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa. De plus, un certificat éthique de la part de chaque institution ciblée par la recherche était octroyé avant le recrutement des personnes participantes potentielles. À travers les formulaires d'informations et de consentement, ces dernières ont été informées des objectifs de la recherche, du déroulement des entrevues et de la façon dont les données seraient anonymisées, conservées, publiées et détruites. Les personnes participantes ont aussi été informées des avantages et des risques liés à leur participation, des organismes à contacter pendant ou après les entrevues et de leur droit de retrait à tout moment sans justification.

Avant l'utilisation des données, nous avons soumis une demande d'approbation éthique[10] pour notre présente recherche. Celle-ci a été approuvée par le bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa [voir annexe 2]. À présent, nous allons présenter les méthodes et les stratégies par lesquelles les données ont été collectées.

4.4 Méthodes et stratégies de collecte des données

Pour donner suite aux démarches éthiques, des appels à la participation (des affiches d'invitation et des lettres de recrutement) ont été envoyés aux institutions ciblées en sollicitant leur collaboration pour le recrutement de personnes participantes potentielles. Les personnes participantes ont été invitées à participer à deux activités de collecte de données, une entrevue individuelle et un groupe de discussion d'une durée d'environ 60 minutes chacune via zoom. Ces entrevues ont été réalisées en français ou en anglais, selon la langue de préférence des personnes participantes. Ces dernières ont été sélectionnées selon le principe du premier arrivé, premier servi. Les critères d'admissibilité étaient d'avoir entre 18 et 35 ans; de s'auto-identifier comme personne

[9] Numéro du dossier : S-11-23-9845.
[10] Numéro du dossier : S-11-25-12183.

noire; d'avoir fréquenté une école secondaire au Canada; de s'auto-identifier comme étant en situation de handicap ou d'avoir bénéficié d'une mesure de soutien au secondaire : plan d'intervention (PI), plan d'éducation individualisé (PEI), plan d'intervention adapté (PIA), etc. Réalisées entre juin et août 2024 dans le cadre d'une enquête narrative, les entrevues ont permis d'explorer les expériences universitaires des personnes étudiantes interviewées. À travers la mobilisation d'une approche qualitative intersectionnelle, l'essence de la méthode d'enquête narrative dans la recherche originale se retrouve surtout dans la formulation des questions lors des entrevues[11].

4.5 Données secondaires utilisées

Notre recherche s'inscrit dans une démarche d'utilisation de données secondaires. Parmi les 27 personnes participantes de l'étude initiale, les récits de 15 ont été retenus pour notre recherche afin d'explorer leurs expériences universitaires. Cette sélection a été faite en se basant sur les personnes étudiantes ayant un diagnostic de TDAH ou celles ayant déclaré avoir un TDAH. Parmi les 15 personnes étudiantes retenues, 14 avaient reçu un diagnostic de TDAH, tandis qu'une personne rapportait des symptômes qu'elle associait au TDAH en remettant en question son diagnostic de trouble neurodéveloppemental non spécifié. Sans pour autant assimiler ce cas parmi les 14 autres, nous avons choisi de le conserver dans notre corpus d'analyse afin de demeurer fidèle à notre posture critique. Des travaux récents montrent que les personnes noires rencontrent des obstacles particuliers dans la reconnaissance et le diagnostic du TDAH (Glasofer et Dingley, 2022; Shalaby et al., 2024). Dès lors, se baser uniquement sur les résultats de son diagnostic clinique pour rejeter le récit de cette personne participante risquerait de reproduire les inégalités que cette recherche cherche précisément à mettre en lumière. D'ailleurs, dans le cadre d'une recherche portant sur des personnes historiquement exclues et invisibilisées comme la nôtre, « il est essentiel d'être à l'écoute, de ne pas minimiser ou rejeter d'un revers de la main les préoccupations, l'interprétation et les priorités divergentes des participantes et participants » (Jean-Pierre et Collins, 2022, p. 27).

Puisque les 15 personnes participantes retenues avaient choisi de passer l'entrevue en anglais, nous avons traduit en français les extraits utilisés dans notre recherche tout en restant le plus fidèlement possible au sens, aux nuances et à l'intention de leurs témoignages. Afin de

[11] Voir le guide d'entretien en annexe.

préserver leur anonymat, nous avons renuméroté les transcriptions utilisées de 1 à 15 et associé de nouveaux pseudonymes aux personnes participantes.

Les informations qui suivent décrivent les principales caractéristiques des personnes participantes. Le tableau 1 présente leurs caractéristiques sociodémographiques, tandis que le tableau 2 présente les handicaps déclarés, le moment du diagnostic du TDAH et les mesures de soutien reçues au secondaire.

Tableau 1

Informations sociodémographiques des personnes participantes

Pseudonyme	Âge	Genre	Or. sexuelle	Origine	Niveau d'études	Province
Alina	32	F	Q	Af. O.	Doct. (année : S. O.)	ON
Anie	22	N-B	B	Af. E.	Bac (3e année)	QC
Jonel	30	M	H	Af. O.	Bac (dern. année)	QC
Darline	20	F	B	Caraïbes	Bac (3e année)	QC
Zuri	22	F	H	Caraïbes	Bac (1re année)	QC
Arilus	21	M	B	Caraïbes	Doct. (3e année)	QC
Gracile	24	F	H	Af. O.	Bac (diplômée)	MB
Cynthia	S. O.	N-B	Q	Af. Aust.	Bac (2e année)	QC
Rosita	31	N-B	Q	Af. E.	Cert. U. (2e année)	QC
Elie	31	F	H	Caraïbes	Bac (dern. année)	QC
Adeline	23	F	H	Af. O.	Bac (diplômée)	MB
Lenie	26	F	H	S. O.	Doct. (3e année)	SK
Nico	23	F	G/L	Af. Aust.	Bac (diplômée)	SK
Simone	34	F	Q	Af. E.	Doct. (3e année)	SK
Ganie	31	F	H	Af. O.	Bac (diplômée)	QC

Note. S. O. = sans objet[12]; N. B. = non binaire**;** Q = queer**;** H = hétérosexuel·le; G/L = gai ou lesbienne; F = féminin; M = masculin; Af. O. = Afrique de l'Ouest; Af. E. = Afrique de l'Est; Af. Aust. = Afrique australe; Doct. = doctorat; Bac = baccalauréat; Dern. = dernière; Cert. U. = certificat universitaire; ON = Ontario; QC = Québec; MB = Manitoba; SK = Saskatchewan.

[12] L'origine culturelle de Lenie n'a pas pu être déterminée, puisque la personne participante ne l'a pas précisée lors de sa présentation en entrevue et n'a pas répondu à la question correspondante dans le formulaire d'informations sociodémographiques.

Ce tableau présente les caractéristiques sociodémographiques des personnes participantes. Originaires d'Afrique et des Caraïbes, elles étaient âgées de 20 à 34 ans, à l'exception d'une participante dont l'âge n'a pas été déclaré. Alors que les autres étaient toujours à l'étude, quatre personnes participantes avaient récemment obtenu leur diplôme au moment des entrevues.

Tableau 2

Informations sur les handicaps et les mesures de soutien reçues au secondaire

Pseudonyme	**Handicaps déclarés**	**Moment du diagnostic du TDAH**	**Mesures de soutien officielles reçues au secondaire**
Alina	Trouble neurodéveloppemental (non spécifié); diabète	S. O.	Aucun
Anie	TDAH; fibromyalgie; TSA	Pendant l'université	Aucun
Jonel	TDAH; TAG	Pendant l'université	Temps sup.; salle calme
Darline	TDAH	Avant l'université	PIA
Zuri	TDAH	Avant l'université	Aucun
Arilus	TDAH; TAG	Pendant l'université	Temps sup.; salle calme
Gracile	TDAH	Pendant l'université	Aucun
Cynthia	TDAH; TAG	Avant l'université	PIA; salle calme
Rosita	TDAH	Pendant l'université	Aucun
Elie	TDAH	Pendant l'université	Temps sup.; salle calme
Adeline	TDAH; traumatisme crânien; migraine chronique	Avant l'université	PIA
Lenie	TDAH; dépression; anxiété	Avant l'université	Aucun
Nico	TDAH; anxiété	Pendant l'université	Aucun

Simone	TDAH; dépression; anxiété	Pendant l'université	Aucun
Ganie	TDAH; dépression; anxiété; douleur chronique	Pendant l'université	Aucun

Note. TSA = trouble du spectre de l'autisme; TAG = trouble anxieux généralisé; S. O. = sans objet; Temps sup. = temps supplémentaire; PIA = plan d'intervention adapté.

Ce tableau présente les handicaps déclarés par les personnes participantes, le moment du diagnostic du TDAH ainsi que les mesures de soutien officielles reçues au secondaire. Mis à part leur trouble, plusieurs personnes participantes ont rapporté d'autres handicaps ou problèmes de santé. La majorité des diagnostics de TDAH ont été obtenus pendant les études universitaires. Peu de personnes participantes déclarent avoir bénéficié de mesures de soutien officielles au secondaire.

La section suivante présente la méthode par laquelle les données issues de cet échantillon ont été analysées.

4.6 Méthode d'analyse des données utilisées

La méthode d'analyse s'avère essentielle pour atteindre les objectifs de la recherche. Comme l'indiquent Leray et Bourgeois (2016), elle nous permet d'examiner la tonalité du contenu ainsi que le sens attribué aux phénomènes. Dans notre recherche, l'analyse des données consiste en une analyse thématique des transcriptions, plus précisément une analyse thématique inductive.

4.6.1 Analyse thématique inductive

Comme le précisent Braun et Clarke (2006), une analyse thématique des données permet « d'identifier, d'analyser et de rendre compte de modèles (thèmes) dans les données » (p. 6). Autrement dit, elle consiste « au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232). Quant à l'approche inductive, elle consiste à partir des données d'observation et d'entretien pour parvenir progressivement à la formulation d'une théorie (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans cette perspective, plutôt que d'aborder les expériences des personnes étudiantes à travers des cadres conceptuels préétablis, nous avons privilégié l'émergence de concepts directement issus des récits qu'elles ont partagés, en tenant compte des différentes dimensions sociales qui s'entrelacent dans leurs vécus.

Afin d'identifier des motifs de sens et des éléments présentant un intérêt particulier dans les données, l'analyse thématique inductive a été réalisée selon l'approche de Braun et Clarke

(2006). L'analyse a été réalisée en suivant les six étapes proposées par les personnes autrices. Premièrement, nous avons procédé à une phase de familiarisation avec les données en effectuant une lecture attentive des transcriptions et en relevant manuellement les éléments saillants. Deuxièmement, les 15 transcriptions ont été importées dans le logiciel NVivo 14 afin de réaliser un codage initial. Troisièmement, nous avons poursuivi l'analyse en identifiant et en regroupant les codes en thèmes potentiels. Quatrièmement, nous avons effectué une révision des thèmes en vue de les affiner et de les reclasser au besoin pour mieux structurer l'arbre thématique. Cinquièmement, nous avons procédé à la dénomination et à la présentation des thèmes à la section des résultats. Leur présentation est appuyée par des extraits représentatifs des données. Lorsque cela s'avère pertinent, certains thèmes sont brièvement mis en perspective à l'aide de la littérature afin de les contextualiser.

À la suite des cinq étapes, la sixième, consacrée à la production du rapport, a été réalisé à travers la discussion des résultats à la lumière du cadre théorique de l'intersectionnalité (Bilge, 2009; Brünig et al., 2024). En y intégrant une analyse critique, notre discussion met en lumière des indices croisés du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme façonnant les expériences des personnes étudiantes noires vivant avec un TDAH à l'université. À la lumière des travaux de Brünig et al. (2024), notre discussion a mis en lumière les dimensions méso-institutionnelles et macro-structurelles qui façonnent les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Cette étape nous a permis de passer d'une lecture descriptive à une lecture analytique et explicative dans une perspective de justice éducative. En cohérence avec les objectifs de notre recherche, elle nous a fourni non seulement une compréhension approfondie des récits recueillis, mais aussi une base argumentée pour formuler des recommandations visant à améliorer les expériences des personnes étudiantes noires vivant avec un TDAH à l'université.

Tout au long de la démarche, nous avons consulté régulièrement les transcriptions et apporté les ajustements nécessaires. Cela a contribué à renforcer la rigueur de notre analyse conformément à une conception de la validité fondée sur un ensemble de stratégies de vérification intégrées et interactives tout au long du processus analytique (Morse et al., 2002). De plus, nous avons comparé notre codage à un autre qui avait été construit de manière indépendante par un membre de l'équipe de recherche dont nous faisons partie dans le cadre de l'analyse de la recherche initiale. Cette démarche s'inscrit toujours dans les stratégies de vérification proposées par Morse

et al. (2002), selon lesquelles la validité de la recherche qualitative repose sur un processus continu de vérification, de confirmation et de révision des interprétations.

5. Résultats

Les récits des personnes étudiantes interviewées mettent en lumière différentes réalités entourant leur parcours universitaire. D'une part, ces réalités sont marquées par des difficultés rencontrées par les personnes étudiantes, notamment au niveau relationnel avec les membres du personnel et au niveau des mesures de soutien. D'autre part, elles mettent l'accent sur des stratégies mobilisées face aux difficultés en vue de parvenir à la réussite académique. La section suivante présente les principales difficultés rencontrées par les personnes étudiantes noires ayant un TDAH durant leur parcours universitaire.

5.1 Difficultés rencontrées en milieu universitaire

La majeure partie des personnes participantes à notre recherche a établi la différence entre leurs expériences avant et pendant l'université qu'elles décrivent comme un espace moins accueillant et moins accommodant où elles ont connu plus de difficultés. Selon les récits, dans le milieu fréquenté avant l'université, soit au secondaire ou au collège, le diagnostic était moins exigé, le PIA était accessible et il y avait un soutien plus important du personnel. Tandis qu'à l'université, le diagnostic est exigé et celui-ci est susceptible d'être jugé invalide, les soutiens bénéficiés avant l'université sont réduits et difficilement accessibles. Darline, étudiante en communication et études culturelles, diagnostiquée de TDAH au secondaire en témoigne : « J'avais beaucoup de soutien au secondaire. Par exemple, j'avais un·e enseignant·e en adaptation scolaire qui s'occupait particulièrement de moi [...]. Tout cela a simplement disparu [à l'université] » [traduction libre].

Les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes étudiantes noires ayant un TDAH à l'université se manifestent notamment à travers l'inaccessibilité des mesures de soutien, l'inadéquation de ces mesures à leurs réalités et les disparités dans les interactions avec les membres du personnel. Ces difficultés, selon les données recueillies, constituent les principaux éléments marquant leurs expériences universitaires.

5.1.1 Difficultés d'accès aux mesures de soutien

Bien que des mesures de soutien existent en milieu universitaire, nos résultats révèlent que leur accès demeure conditionné par un ensemble d'exigences administratives. D'une part, les personnes étudiantes témoignent qu'elles doivent fournir une documentation attestant d'un diagnostic et des limitations fonctionnelles entravant leur participation académique. D'autre part, le maintien de leur accès aux mesures de soutien repose sur des démarches administratives souvent

répétitives, complexes et coûteuses. Ainsi, les difficultés d'accès s'inscrivent à plusieurs niveaux : le manque de connaissance des ressources disponibles, la complexité des procédures administratives, la précarité financière, ainsi que les formes d'invalidation institutionnelle. Selon les récits, même le milieu familial contribue à compliquer l'accès des personnes étudiantes aux mesures de soutien.

5.1.1.1 Invalidation du TDAH par le milieu familial.

Nos résultats révèlent qu'il existe un ensemble d'attitudes et de perceptions dans le milieu familial des personnes étudiantes qui contribuent à l'invalidation et la non-reconnaissance de leur trouble. Cela contribue à retarder ou à entraver les démarches diagnostiques. La majeure partie de notre échantillon a témoigné que l'invalidation du TDAH dans le milieu familial se manifeste à travers le refus explicite de reconnaître le trouble, la banalisation ou la normalisation des symptômes, l'absence d'initiative pour consulter des personnes professionnelles de la santé, ou encore l'indifférence face aux difficultés scolaires rencontrées. En effet, les initiatives diagnostiques sont rarement initiées ou soutenues par la famille. Elles émergent souvent tardivement, lorsque les personnes étudiantes deviennent conscientes de leurs difficultés et sont en mesure de prendre des initiatives par elles-mêmes.

> Je pense que c'est plus difficile pour les personnes noires ayant la responsabilité parentale, pour les communautés noires, d'accepter que tu puisses avoir un handicap, tu vois. Je pense que si je n'étais pas noire, elles [les personnes ayant la responsabilité parentale] auraient peut-être cherché de l'aide plus tôt […]. Beaucoup de la stigmatisation autour des choses que je n'arrivais pas à accomplir venait de : « Ah ben, tu dois être paresseuse, tu dois être ci ou ça. Pourquoi tu n'y arrives pas ? » Alors que si j'avais eu des personnes ayant la responsabilité parentale qui croyaient à ces handicaps, ça aurait peut-être été plus facile pour moi de traverser ces défis (Elie, étudiante en comptabilité, diagnostiquée de TDAH à l'âge adulte) [traduction libre].

À la lumière des résultats de la recherche de Davison et Ford (2001), cette invalidation du TDAH au sein du milieu familial des personnes étudiantes interviewées, où le sujet demeure largement tabou, serait liée à diverses perceptions culturelles et sociales. Effectivement, les symptômes observés chez les personnes étudiantes interviewées sont de préférence attribués à d'autres causes par les membres de la famille, telles que la paresse, la timidité, l'indiscipline, l'hyperactivité ou des phénomènes surnaturels que la prière seule peut éliminer.

Adé, récemment diplômée en psychologie et en sciences avec une mineure en anthropologie, raconte les perceptions de ses personnes ayant la responsabilité parentale vis-à-vis du TDAH :

> C'est lié aux croyances culturelles et tout ça... Mes personnes ayant la responsabilité parentale pensaient que c'était quelque chose qui ne pouvait être guérie que par la prière, donc pendant longtemps, ce n'était pas vraiment considéré comme un problème dans ma famille. On continuait simplement à vivre avec ce qui ressemblait à des troubles mentaux ou neurodéveloppementaux. Mais avec le temps, c'est devenu de plus en plus difficile, au point où nous n'avions plus d'autre choix que de recourir à la médication [traduction libre].

En effet, les personnes étudiantes ont été invitées à ne pas croire au trouble dont elles souffrent et pour lequel elles estiment avoir besoin du soutien.

Jonel, étudiant finissant en génie logiciel, diagnostiqué du TDAH pendant les études universitaires, raconte que :

> Quand je parlais du TDAH avec ma mère, elle me disait : « Oh non, je n'y crois pas du tout […] ». J'ai dû me battre pour avoir le droit d'obtenir de l'aide, parce qu'elles [les personnes membres de la famille] n'étaient pas favorables à cette idée […]. Je souffrais, j'étais le seul à souffrir [traduction libre].

Un tel contexte contribue à retarder les démarches diagnostiques jusqu'à l'université, moment où les exigences académiques rendent les difficultés plus observables. Cela est susceptible d'aider à identifier la raison pour laquelle la majeure partie de nos personnes participantes ont eu leur diagnostic pendant l'université.

Arilus, étudiant au doctorat à la troisième année en éducation, raconte :

> Quand j'étais plus jeune, mes personnes ayant la responsabilité parentale me mettaient dans des situations où je pouvais m'épanouir sans avoir besoin d'un diagnostic et je ne m'en rendais pas vraiment compte avant d'arriver à l'université. Je n'avais pas vraiment de difficultés au secondaire […]. C'est vraiment en arrivant à l'université, quand j'ai commencé à me heurter à ce mur, que je me suis dit : « OK, peut-être que je l'ai [le TDAH] vraiment » [traduction libre].

Dès lors, l'invalidation familiale racontée par les personnes participantes constitue un mécanisme de blocage qui retarde les démarches du diagnostic. Celles-ci auraient pu être entreprises bien avant le parcours universitaire. Ce retard, ajouté à la prise de connaissance tardive

de l'existence des mesures de soutien, complique l'accessibilité de ces mesures, puisque celle-ci est conditionnée par la présentation d'un diagnostic.

5.1.1.2 Manque de connaissance de l'existence des mesures.

Les récits informent d'un manque d'informations et de compréhension concernant l'existence, la nature et les modalités d'accès aux mesures de soutien. Ils mettent en lumière une méconnaissance des ressources institutionnelles, la découverte tardive des services, une connaissance limitée des modes de soutien offert. Cela constitue un obstacle à l'accès aux ressources nuisant à l'intégration et la réussite universitaire des personnes étudiantes.

Lenie, étudiante en travail social, raconte ses expériences :

> J'ai appris beaucoup de choses grâce à d'autres personnes, parce que je ne savais pas tout cela [les informations relatives aux mesures de soutien disponibles]. Cela a été un obstacle. Et demander de l'aide est difficile, parce que je ne sais pas vraiment quoi demander. C'est frustrant, parce que j'ai l'impression que les autres pensent qu'en tant qu'étudiante plus âgée, je devrais déjà savoir tout cela. Mais cela a été difficile, et l'université ne m'a rien expliqué [traduction libre].

Ce manque de connaissance des mesures de soutien complique davantage l'intégration des personnes étudiantes noires ayant un TDAH, particulièrement dans un contexte universitaire caractérisé par des exigences accrues d'autonomie. Seulement trois personnes participantes témoignent avoir été au courant des mesures de soutien existantes à travers des canaux institutionnels formels. Cela dit, la majorité des personnes participantes a dû entreprendre des démarches personnelles afin d'obtenir l'information nécessaire : « j'ai définitivement dû aller le chercher [le soutien] moi-même » (Adeline) [traduction libre]. Dans certains cas, l'information a été transmise par des personnes externes[13] au milieu universitaire.

Rosita qui, en raison de ses difficultés, a dû abandonner ses études en histoire explique que :

> Quand j'ai reçu mon diagnostic [de TDAH], j'en ai parlé à mon médecin [de la méconnaissance des mesures de soutien], et il m'a dit·e : « Oui, tu devrais te renseigner sur les services d'accessibilité, comme le centre d'accessibilité de ton établissement, pour obtenir des choses comme du temps supplémentaire et d'autres accommodements » [traduction libre].

[13] Thérapeutes et médecins de famille.

La majorité des personnes participantes, soit neuf, ont entamé leurs démarches de diagnostic pendant leur parcours universitaire. En effet, le manque de connaissance des mesures de soutien en milieu universitaire exprimé par ces personnes participantes aurait pu être atténué si elles avaient une meilleure connaissance de leur trouble avant leur entrée à l'université. Une telle démarche favoriserait une meilleure préparation de la transition et la prise de connaissance à temps des ressources disponibles.

5.1.1.3 Complexité des démarches d'accès aux mesures de soutien.

L'accès aux mesures de soutien est aussi compromis par des obstacles administratifs, même après l'obtention du diagnostic. Selon les témoignages des personnes participantes, les démarches menant à leur obtention et à leur maintien sont marquées par des délais institutionnels prolongés, ainsi que par l'obligation d'entreprendre des démarches répétitives, chronophages et administrativement exigeantes. Ces exigences, ajoutées au problème d'organisation lié au TDAH, contribuent à retarder l'accès aux ressources et à alourdir la charge mentale des personnes étudiantes. Les délais prolongés pour accéder aux services spécialisés constituent un obstacle important. Simone, en raison de temps d'attente allant jusqu'à six mois, décrit l'impact direct de ces délais sur son parcours universitaire : « J'ai pris environ deux ans de pause parce que j'ai dû me retirer [des études] » [traduction libre]. Il existe, en effet, un décalage entre les besoins immédiats des personnes étudiantes et les délais d'attente avant d'accéder aux mesures de soutien malgré la reconnaissance de leurs difficultés, particulièrement après une période marquée par la méconnaissance de l'existence de ces ressources. Cette situation les contraint à poursuivre leurs études sans accompagnement adéquat, alors que certaines, comme Simone, ont abandonné lorsqu'elles ne parviennent plus à composer avec les difficultés.

Par ailleurs, les récits révèlent que l'accès aux accommodements repose sur des démarches administratives répétitives, obligeant les personnes étudiantes à renouveler leurs demandes chaque session, même lorsque leur diagnostic est déjà documenté. Cette répétition contribue à renforcer la charge administrative.

Elie a expliqué que :

> Chaque session, je dois redemander les mêmes accommodements, même s'ils sont déjà dans mon dossier. Je dois les répéter, les rajouter à nouveau et dire : « Oui, je veux des accommodements pour ce cours. » Je pense que cela devrait être automatique. Ce devrait être l'inverse : si une personne étudiante ne souhaite pas d'accommodements pour un

> cours, elle pourrait alors le signaler. Mais actuellement, la responsabilité repose sur nous de les demander, chaque session [traduction libre].

Une telle dynamique met en évidence un transfert de responsabilité institutionnelle vers les personnes étudiantes noires vivant avec un TDAH, qui doivent continuellement justifier leurs besoins afin d'accéder à des mesures.

5.1.1.4 Précarité financière.

En plus de la complexité des démarches, la précarité financière complique davantage l'accès aux mesures de soutien. Selon les témoignages des personnes étudiantes interviewées, elle renvoie aux barrières financières qui limitent l'accès aux services nécessaires à l'obtention ou au maintien des mesures de soutien. Certaines personnes étudiantes indiquent que les coûts associés aux évaluations et aux services constituent un obstacle majeur. C'est par exemple le cas de Ganie qui, diagnostiquée tardivement durant ses études en droit, explique que le coût élevé des évaluations diagnostiques a freiné ses démarches :

> Je n'arrivais pas à me concentrer, je me sentais très dépassée, stressée. Alors, j'ai commencé à effectuer des recherches, parce qu'on me prescrivait beaucoup de médicaments. J'ai fini par en parler. En fait, même avant ça, je me demandais déjà si j'avais ce trouble. Mais pour passer une évaluation, ça coûtait très cher, donc je ne l'ai jamais vraiment fait [traduction libre].

C'est aussi le cas de Cynthia, personne étudiante en relations humaines, ayant reçu deux diagnostics de TDAH après le secondaire. En raison d'une contradiction dans les résultats de ses deux diagnostics et des procédures institutionnelles rigoureuses encadrant la reconnaissance du TDAH, un troisième diagnostic lui était exigé afin d'accéder à certaines mesures de soutien. Elle envisage alors de refaire cette troisième évaluation, mais son coût élevé constitue un obstacle majeur :

> Je suis allé·e en ligne pour chercher des évaluations. On m'a dit que l'évaluation coûtait environ 2 000 dollars. Je n'ai pas 2 000 dollars, je suis étudiant·e, je dépends de l'aide financière […]. Donc l'un des obstacles pour moi, c'est le fait que je n'ai pas les moyens de payer cette évaluation. Je ne peux pas me permettre de la payer, et pour obtenir une évaluation, désolée! [traduction libre]

L'aspect financier contribue ainsi à créer des inégalités dans l'accès aux mesures de soutien, désavantageant particulièrement les personnes étudiantes en situation de précarité

financière. En outre, elles évoluent dans un contexte où elles ne peuvent pas compter sur le support du milieu familial qui montre de la réticence vis-à-vis de leur TDAH. Les contraintes financières associées aux démarches diagnostiques constituent un obstacle important dans les parcours scolaires des personnes étudiantes noires et peuvent, dans certains cas, contribuer à l'abandon des études. (Lafortune et al., 2020).

La remise en question de leur diagnostic par certains membres du personnel renforce ces enjeux et constitue une forme d'invalidation institutionnelle. Cynthia a été contraint·e de payer à plusieurs reprises pour obtenir une confirmation du même diagnostic afin de satisfaire aux exigences du personnel et d'avoir accès aux mesures de soutien. Les résultats révèlent toutefois que l'invalidation institutionnelle dépasse largement cette seule réalité. En effet, il s'avère important de présenter les différentes façons par lesquelles celle-ci contribue à rendre l'accès aux mesures de soutien plus difficile pour les personnes étudiantes.

5.1.1.5 Invalidation du TDAH et remise en question de la légitimité du diagnostic.

L'invalidation du TDAH et la remise en question de la légitimité du diagnostic renvoient aux situations décrites par les personnes participantes où les membres du personnel universitaire se montrent réticent·e·s face aux besoins exprimés ou au document justifiant le trouble. Cela se produit notamment lorsque les demandes sont accueillies avec scepticisme ou minimisation, même par des personnes chargées de les accompagner. En ce sens, Ganie a raconté son expérience lors de sa première rencontre avec un cadre du personnel de service de soutien en milieu universitaire :

> La première chose qu'il m'a dite, lorsque je lui ai expliqué les mesures dont j'aurais besoin, c'était que j'allais devoir trouver un moyen de m'adapter, parce que j'étais en faculté de droit. Il m'a dit que je devais trouver une façon de respecter les échéances dans le « vrai monde », parce qu'il n'y a pas d'accommodements dans la vraie vie. J'ai été assez surprise d'entendre cela de la part de quelqu'un qui est censé être coordinateur des services pour les personnes en situation de handicap […] [traduction libre].

Certaines fois, la méfiance envers les personnes étudiantes est exprimée à vive voix. Lenie raconte son expérience avec une infirmière praticienne de son université :

> J'essayais de lui faire remplir les formulaires. Cependant, c'était difficile, parce qu'elle ne voulait pas les remplir. Elle refusait de les compléter parce que c'était la première fois que je la rencontrais, et elle disait que je pouvais être n'importe qui essayant simplement d'obtenir des mesures de soutien [traduction libre].

Ces expériences révèlent que le diagnostic ne garantit pas automatiquement la reconnaissance institutionnelle du handicap. Pour les personnes étudiantes noires ayant un TDAH, l'invalidation peut être liée aux dynamiques plus larges de marginalisation et de discrimination (Baker, 2024), où leurs besoins sont perçus comme exagérés ou illégitimes. Cela contribue à fragiliser leur sentiment de légitimité et à compliquer leur accès aux ressources universitaires.

En somme, les difficultés d'accès aux mesures de soutien disponibles mettent en lumière des obstacles qui surgissent à différents moments en milieu universitaire. Ces obstacles se manifestent d'abord dans l'accès au diagnostic, qui constitue une condition préalable à l'obtention des accommodements, puis persistent même après l'obtention de celui-ci, en raison d'exigences institutionnelles, académiques et administratives complexes. Cela dit, l'accès aux mesures de soutien ne repose pas uniquement sur la reconnaissance clinique du TDAH, mais également sur la capacité des personnes étudiantes à naviguer un système institutionnel exigeant, caractérisé par des procédures administratives répétitives, des délais prolongés et des exigences de justification continues. Cette réalité s'inscrit dans un contexte où le soutien familial peut être limité ou marqué par une réticence à reconnaître le trouble, ce qui contribue à renforcer la responsabilité individuelle des personnes étudiantes dans la gestion de leur condition et dans l'accès aux ressources. Ainsi, bien que les mesures de soutien existent formellement, leur accessibilité demeure conditionnelle à la capacité des personnes étudiantes à s'engager activement dans des démarches administratives continues, exigeantes et couteuses.

La sous-section suivante met en lumière l'inadéquation des mesures de soutien par rapport aux besoins réels des personnes étudiantes après y être finalement parvenues.

5.1.2 Inadéquation des mesures de soutien

L'inadéquation des mesures de soutien renvoie au décalage entre les mesures de soutien officiellement disponibles dans le milieu universitaire et les besoins réels des personnes étudiantes. Les personnes étudiantes estiment que celles-ci s'avèrent insuffisantes, peu flexibles ou encore mal adaptées à leurs réalités culturelles, sociales et cognitives. Cette inadéquation se reflète dans une approche standardisée du dispositif de soutien marqué par l'invisibilisation du TDAH.

5.1.2.1 Invisibilisation du TDAH dans les dispositifs de soutien.

L'invisibilisation du TDAH renvoie au processus par lequel le TDAH, en tant que handicap non apparent, est insuffisamment reconnu à travers les dispositifs de soutien institutionnels. Selon nos résultats, cela se traduit par des réponses souvent réductrices et standardisées, telles que le

recours à la médication, sans prendre en compte les besoins spécifiques du trouble. Le manque de reconnaissance de celui-ci conduit certaines fois à la minimisation de ses effets, notamment en le présentant comme moins sévère ou moins légitime que les handicaps visibles. Les données révèlent que cette minimisation se manifeste d'abord par une hiérarchisation implicite des handicaps, où ceux qui sont apparents bénéficient de plus d'attention et de ressources accrues :

> J'ai observé beaucoup d'attention lorsqu'il s'agit de soutenir certaines personnes, peut-être celles ayant des handicaps plus visibles. Mais j'ai l'impression que des choses comme le TDAH ou d'autres troubles du développement et de l'apprentissage sont un peu ignorés, ou considérés comme moins graves. « Tiens, prends des médicaments, ça ira. » Donc oui, je trouve qu'il n'y a pas assez de soutien social ou institutionnel, ni pour moi ni pour beaucoup d'autres personnes avec qui j'ai parlé (Simone) [traduction libre].

La minimisation du TDAH dans les mesures de soutien se manifeste même à travers des aspects plus concrets. Étant donné que les manifestations du TDAH sont sensibles aux caractéristiques de l'environnement (APA, 2022), les conditions d'examen sont susceptibles d'influencer la concentration des personnes étudiantes. Toutefois, les salles dites « calmes » ne correspondent pas toujours aux conditions de sérénité et de faible distraction dont elles ont besoin pour mobiliser pleinement leurs capacités.

> Habituellement, je n'ai été que dans une salle avec environ quatre autres personnes. Ce sont comme de petits cubicules et, parfois, c'est distrayant parce que, oui, les gens terminent à des moments différents. Alors, ils entrent et sortent constamment […]. Je préfère avoir une salle pour moi seule pendant un examen. Je suis facilement distraite (Lenie) [traduction libre].

Ces extraits mettent en évidence une double dynamique : d'une part, une reconnaissance différenciée selon la visibilité du handicap. D'autre part, une tendance à standardiser les interventions, en traitant le TDAH comme une condition universellement réglable. Dans un tel contexte, Jonel s'exprime ainsi : « Je n'ai pas reçu le soutien que j'aurais souhaité jusqu'à présent » [Traduction libre].

Dans l'ensemble, l'invisibilisation du TDAH dans les mesures de soutien est un élément pertinent contribuant à l'inadéquation de celles-ci aux besoins de la majorité des personnes étudiantes interviewées. Cela met en lumière un manque d'équité dans la reconnaissance et la prise en charge des handicaps, où les conditions moins visibles sont plus susceptibles d'être sous-

estimées. Ce manque d'équité est accentué pour les personnes étudiantes noires. C'est pourquoi, Simone estime que : « Il devrait exister un centre spécialement destiné aux personnes noires dans le milieu universitaire […]. C'est peut-être trop général, mais je pense qu'il faudrait mettre en place quelque chose de ce genre » [traduction libre]. Au-delà des expériences universitaires variées en fonction du niveau de l'apparence du handicap, les expériences de marginalisation sont aussi mises en lumière dans les récits.

La sous-section suivante présente les expériences de marginalisation des personnes étudiantes noires ayant un TDAH.

5.1.3 Expériences de marginalisation

La marginalisation renvoie aux expériences vécues par les personnes étudiantes interviewées dans leurs interactions avec d'autres personnes du milieu universitaire en raison de leur handicap ou de leur origine culturelle. Ces expériences s'illustrent à travers l'incompréhension et la déshumanisation des personnes étudiantes dans l'environnement scolaire. Elles engendrent un sentiment persistant des personnes étudiantes de ne pas être comprises, écoutées ou prises au sérieux même lorsqu'elles formulent leurs besoins. Selon les récits, cela se manifeste tant dans leurs relations avec le personnel enseignant et administratif que dans les interactions avec leurs pair·e·s, contribuant ainsi à accentuer un sentiment de solitude.

5.1.3.1 Incompréhension de l'environnement universitaire.

L'incompréhension se manifeste principalement à travers la mise en question ou la minimisation des difficultés auxquelles sont confrontées les personnes étudiantes noires ayant un TDAH même en ayant un diagnostic et étant admissibles aux mesures de soutien. Certains témoignages évoquent des situations où leurs difficultés sont remises en question ou interprétées à travers des stéréotypes ou comme un manque d'efforts. Cette situation nourrit un sentiment de solitude et de manque d'appartenance dans le milieu universitaire. Adeline a expliqué que ses difficultés n'ont pas été prises au sérieux et cela a contribué à une expérience de stigmatisation et de remise en question de sa propre situation :

> Les gens disaient : « Oh, tu n'es pas comme… tu es juste stupide. Qu'est-ce que tu veux dire, tu as besoin de toute cette aide ? Tout le monde dans cette classe s'en sort très bien. C'est juste toi qui es à la traîne. » Et je me suis dit : « Wow, c'est un énorme choc pour moi » […]. On ne me prenait pas vraiment au sérieux non plus. Ils [des membres du personnel universitaire] disaient : « Peut-être que le diagnostic est erroné. Peut-être que ce

> n'est pas vraiment ton problème. » Parce que, pour eux, vu tout ce que j'avais réussi à accomplir malgré tout, plusieurs membres du conseil à qui j'ai parlé me disaient : « Peut-être que tu l'imagines. Peut-être que tu as juste besoin de plus de sommeil, de plus de temps. Peut-être que tu ne fais pas assez d'efforts » [traduction libre].

Cette situation joue un rôle prépondérant dans leur sentiment d'appartenance, leur réussite scolaire et leur capacité à naviguer au sein du milieu universitaire.

5.1.3.2 Déshumanisation en contexte d'apprentissage.

Certaines personnes étudiantes interviewées qualifient de *dehumanizing*[14] les situations dans lesquelles elles sont présentées de manière simplifiée ou réductrice en raison de leur origine culturelle. Cela se produit notamment lors des exposés magistraux, dans les discours académiques ou au moment des interactions en classe. La déshumanisation se manifeste notamment dans la manière dont l'histoire des populations noires est enseignée, à travers les cadres interprétatifs utilisés pour parler de l'esclavage ou de l'Afrique, ainsi que dans les réactions des pair·e·s et du personnel enseignant lorsque des enjeux de discrimination sont soulevés.

Personne étudiant en science politique et en sociologie, Anie raconte ses expériences de déshumanisation liées à son origine africaine, bien qu'elle soit née en Europe :

> J'ai eu ce problème dans plusieurs de mes cours, comme en politique de l'Afrique ou en histoire de l'esclavage et des choses comme ça. La manière dont les gens parlent des corps noirs et des personnes noires […]. C'est tellement déshumanisant. C'est comme si on oubliait que ces personnes ont été réduites en esclavage, ce n'était pas leur rôle, elles n'étaient pas des esclaves [traduction libre].

Ainsi, les personnes étudiantes se sentent réduites à des objets d'étude, à des vecteurs d'explication du racisme. Cela les affecte davantage lorsqu'elles sont perçues comme problématiques en contestant ces discours dominants :

En ce sens, Ganie, raconte que :

> Trois ou quatre autres personnes étudiantes issues de minorités visibles et moi posions toujours des questions en classe sur des aspects discriminatoires et ce genre de choses. On pouvait voir que ça agaçait les autres personnes étudiantes et que certaines personnes

[14] Terme utilisé pour qualifier la façon dont l'histoire africaine est enseignée en classe, notamment à travers des discours qui présentent les personnes noires de manière réductrice et dénuée d'humanité.

> membres du personnel enseignant ne savaient pas trop comment réagir, voire ne s'en souciaient pas [traduction libre].

La déshumanisation des personnes noires ayant un TDAH dans les contenus et les discours académiques suggère que les difficultés vécues dans le milieu universitaire ne se limitent pas aux enjeux liés aux difficultés d'attention ou d'organisation. Elles font aussi face à un environnement scolaire où les représentations et les discours sur les personnes noires peuvent être déshumanisants ou invalidants.

Bien que la déshumanisation en contexte d'apprentissage puisse initialement être interprétée comme une expérience de marginalisation nourrie par les perceptions racistes du personnel enseignant, elle s'inscrit également dans une dynamique plus large. Ces formes de déshumanisation trouvent leur ancrage dans les contenus pédagogiques eux-mêmes, où l'histoire des personnes noires est souvent présentée à travers des récits répétitifs centrés sur l'esclavage et les luttes pour les droits civiques, tandis que la diversité de leurs expériences historiques, de leurs savoirs et de leurs contributions demeure marginalisée (King, 2017). Ajoutée aux traumatismes contemporains, une telle dynamique est susceptible de réactiver des traumatismes historiques chez les personnes étudiantes noires vivant avec un TDAH.

L'ensemble des difficultés auxquelles font face les personnes étudiantes noires ayant un TDAH entraîne des retombées significatives. D'abord, les données révèlent que ces difficultés peuvent engendrer un sentiment d'insécurité psychologique ainsi qu'une remise en question de soi. L'anxiété, de même que les obstacles d'ordre organisationnel, contribue progressivement à altérer les perceptions qu'elles ont de leurs capacités intellectuelles et de leur potentiel de réussite. Les difficultés ont un impact significatif sur les expériences universitaires des personnes étudiantes. À la lumière des témoignages des personnes participantes, ces difficultés sont susceptibles de conduire au ralentissement et à la discontinuité du parcours académique, celui-ci étant souvent marqué par des abandons de cours, des échecs de semestre, des changements de statut d'études, voire des interruptions temporaires ou définitives des études. Dès lors, les personnes étudiantes interviewées témoignent avoir mobilisé diverses stratégies pour faire face aux difficultés. Ces stratégies sont présentées dans la section suivante.

5.2 Stratégies déployées par les personnes étudiantes pour composer avec les difficultés

Afin de composer avec les difficultés confrontées durant leur parcours universitaire, les personnes étudiantes participantes à notre recherche mobilisent différentes stratégies. Celles-ci

comprennent : l'ajustement personnel et l'autorégulation ; la réorganisation et l'adaptation des pratiques académiques ; la persévérance dans la recherche d'accès aux mesures de soutien ; la résistance et l'adaptation à la marginalisation.

5.2.1 Ajustements personnels et autorégulation

Les ajustements personnels et l'autorégulation renvoient aux différentes mises à jour dans les habitudes de vie effectuées par les personnes étudiantes afin de mieux gérer les effets du TDAH dans leur quotidien durant leur parcours universitaire. Les résultats révèlent que les personnes étudiantes développent progressivement des mécanismes d'autorégulation qui leur permettent de mieux comprendre leur fonctionnement, d'ajuster leurs habitudes et d'avoir des pratiques quotidiennes adéquates pour maintenir leur bien-être et leur engagement académique. Ces ajustements prennent plusieurs formes, notamment le développement de stratégies d'adaptation, l'adoption de nouvelles habitudes de vie, la gestion de l'anxiété ainsi que l'apprentissage de stratégies permettant de travailler avec le TDAH plutôt que contre celui-ci.

Gracile, étudiante diplômée en histoire de l'art avec une mineure en études religieuses, explique avoir développé des mécanismes personnels pour composer avec les difficultés liées à son TDAH : « j'avais développé mes propres mécanismes d'adaptation, quelque chose que j'ai continué à construire depuis que j'étais jeune, j'avais déjà ça en moi » [traduction libre].

Cela dit, certaines stratégies d'adaptation se développent progressivement au fil du parcours scolaire, parfois avant même l'obtention d'un diagnostic. Gracile poursuit sont témoignage en mettant en évidence l'importance du diagnostic dans le processus d'ajustement personnel. Elle a expliqué notamment comment la compréhension de son TDAH l'a amenée à modifier ses stratégies de travail et à adapter ses méthodes d'apprentissage : « Quand je me suis penchée sur ce diagnostic, j'ai pu reprendre le contrôle […]. J'ai commencé à éliminer les habitudes qui ne m'aidaient pas et à en adopter de meilleures, plus saines » [traduction libre].

L'importance de réorganiser certains aspects de la vie quotidienne est aussi évoquée dans les récits, notamment le sommeil, la nutrition et l'éthique de travail afin de mieux gérer le fonctionnement :

> En ce qui concerne, par exemple, mon sommeil, j'ai appris à mieux me remettre sur pied et à mieux apprendre. J'ai aussi amélioré mon alimentation, que je négligeais auparavant, ainsi que mon éthique de travail, en essayant de ne plus me laisser autant affecter par des situations extérieures (Jonel) [traduction libre].

Le développement de stratégies d'ajustement personnel et d'autorégulation pour faire face aux difficultés associées au TDAH met en évidence que le parcours universitaire des personnes étudiantes noires vivant avec ce trouble mobilise différentes dimensions d'adaptation. D'une part, elles doivent s'ajuster aux exigences académiques ; d'autre part, elles sont amenées à transformer leurs habitudes, leurs stratégies de gestion personnelle et leur rapport à l'apprentissage afin de favoriser leur bien-être et de poursuivre leurs études. Ces ajustements témoignent à la fois de leur capacité à mobiliser des ressources personnelles et de leur volonté de composer avec les difficultés liées au TDAH dans un contexte universitaire marqué par leur invisibilisation et par des mesures de soutien inaccessibles, inadaptées et souvent insuffisantes pour répondre à leurs besoins.

5.2.2 Réorganisation et adaptation des pratiques académiques

Afin de composer avec les difficultés d'attention, d'organisation et de gestion de temps liées au TDAH, les personnes étudiantes interviewées ont recours à des méthodes adaptées de réorganisation des pratiques d'apprentissage et de travail. Outre les ajustements personnels, les résultats révèlent qu'elles font aussi des ajustements dans les pratiques académiques en fonction de leur fonctionnement cognitif et de leurs expériences scolaires. Ces ajustements prennent plusieurs formes, notamment l'adaptation de la durée des activités nécessitant de la concentration, la planification anticipée des tâches, la mise en place de systèmes organisationnels et le recours au soutien externe pour maintenir l'engagement dans les activités académiques. Adeline a expliqué comment elle a appris à organiser de manière adaptée ses méthodes de travail afin de tenir compte de ses limites attentionnelles :

> Quand il s'agit du temps passé devant un écran ou en cours, je ne prends pas de cours qui durent plus d'une heure ou 45 minutes […]. Parce que je sens que je ne peux tout simplement pas me concentrer plus longtemps que ça. Donc même aujourd'hui, pour n'importe quel cours que je suis ou atelier que j'organise, je planifie tout plusieurs mois à l'avance pour m'assurer d'avoir assez de temps pour tout faire. Parce que oui, je procrastine beaucoup. Donc si je dois terminer quelque chose en deux semaines, je vais commencer quatre semaines à l'avance [traduction libre].

Zuri, étudiante en comptabilité ayant des difficultés de concentration, d'attention et de gestion de temps explique sa stratégie de recourir à la présence d'une autre personne dans son lieu de travail : « Chaque fois que j'avais besoin de me concentrer pour faire un travail, je le faisais avec une

personne pour qu'elle me tienne responsable de ce que je faisais, et cela m'a aidé à mieux gérer mon temps » [traduction libre].

D'autres témoignages mettent en évidence un processus plus large de réajustement du parcours académique et des méthodes d'apprentissage. C'est par exemple le cas de Gracile qui explique avoir adapté ses stratégies d'étude après avoir mieux compris son fonctionnement par rapport au TDAH :

> Le fait de savoir cela m'a permis de découvrir une nouvelle facette de moi-même : travailler avec mon handicap plutôt que contre lui. Parce que quand on ne sait pas que quelque chose est là, on a tendance à douter de soi, n'est-ce pas […] ? Dans ce cas, cela m'a finalement permis de terminer mon diplôme, parce qu'il fallait que je comprenne à quoi ressemble la concentration pour moi, plutôt que de me baser sur ce qu'elle est censée être pour un étudiant sans handicap [traduction libre].

Dans l'ensemble, les personnes étudiantes noires ayant un TDAH font de la réorganisation et de l'adaptation des pratiques académiques des stratégies permettant de mieux répondre aux exigences universitaires, même sans accès aux mesures de soutien. Les résultats mettent en évidence le fait que leur parcours universitaire implique non seulement la composition avec les difficultés liées à l'attention et à l'organisation, mais également le développement de pratiques alternatives qui leur permettent de persévérer et de poursuivre leur parcours universitaire.

5.2.3 Persévérance dans la recherche d'accès aux mesures de soutien

En dépit des difficultés rencontrées, les personnes étudiantes déploient des efforts persistants pour chercher à accéder aux mesures de soutien. Comme c'est mentionné plus haut, l'accès aux ressources institutionnelles ne se fait pas toujours de manière immédiate ou simple. Au contraire, cela implique souvent un processus prolongé de démarches administratives et de recherche d'informations. Dans ce contexte, les personnes étudiantes témoignent avoir fait preuve de persévérance afin d'obtenir les ressources qui leur permettront de mieux composer avec les difficultés liées au TDAH. Cette persévérance se manifeste notamment par la capacité à exprimer et défendre leurs besoins, à mobiliser des réseaux de soutien et à rechercher activement des ressources adaptées. Par exemple, Adeline raconte ses expériences de recherches de réseaux de soutien :

> J'ai dû appeler mon médecin, qui m'a orientée vers un neurologue, puis vers un psychiatre, cela a été tout un long processus. Ce n'est que récemment, lorsque j'ai impliqué mon milieu

> sportif, que tout s'est accéléré. De 2021 jusqu'en janvier de cette année [2024], j'avais parlé à plusieurs personnes, mes directeurs, mon entraîneur, mon responsable de département, pour leur expliquer la situation [traduction libre].

Elle poursuit en disant que : « j'ai commencé à prendre du retard dans mes cours, c'était vraiment accablant, donc je n'ai pas eu d'autre choix que de demander de l'aide à davantage de personnes, en dehors de mes personnes ayant la responsabilité parentale » (Adeline) [traduction libre].

La capacité à mobiliser des réseaux de soutien constitue, en effet, une stratégie efficace pour accéder au soutien nécessaire, à tel point que Cynthia envisageait d'y recourir l'année universitaire suivante en raison des difficultés que la personne étudiante rencontrait pour accéder à des mesures de soutien adaptées à ses besoins :

> Pour l'année universitaire à venir […], je n'ai de l'énergie pour chercher des ressources que de temps en temps […]. Peut-être aussi, investir davantage dans de l'aide externe, par exemple, redevenir tutrice, ou rejoindre davantage de groupes. Comme ça, je pourrais rencontrer des personnes qui me ressemblent, qui ont d'autres stratégies que je pourrais utiliser [traduction libre].

Dans l'ensemble, l'accès aux mesures de soutien constitue souvent un processus exigeant qui requiert de la persévérance et des initiatives de la part des personnes étudiantes. La persévérance dans la recherche d'accès aux mesures de soutien apparaît ainsi comme une dimension importante de leur motivation à la réussite, témoignant de leurs efforts à rechercher activement des ressources afin de poursuivre leurs études et maintenir leur engagement académique.

5.2.4 Adaptation et résistance à la marginalisation

Les différents mécanismes mobilisés par les personnes étudiantes participantes à notre recherche pour faire face aux expériences de marginalisation et de racisme associées à leur identité noire reflètent leurs stratégies de résistance et d'adaptation. Face aux expériences récurrentes de discrimination, de jugement ou d'infériorisation, elles développent diverses stratégies pour se protéger, se défendre et continuer d'avancer dans leurs parcours. Concrètement, ces stratégies s'illustrent à travers l'affirmation de soi face aux tentatives de dévalorisation, la résistance active au regard racialisant, ainsi que le développement de mécanismes d'adaptation permettant de réduire l'impact émotionnel du racisme anti-Noir·e·s. Les résultats révèlent une forme d'adaptation, où les expériences répétées de discrimination contribuent à préparer les personnes

étudiantes à y faire face. Par exemple, Lenie évoque ses stratégies d'adaptation développées face au racisme anti-Noir·e·s :

> J'ai grandi dans une société majoritairement blanche, donc j'ai toujours été exposée au racisme et à ce genre de choses. À ce stade, ça ne me dérange même plus. Ça ne me dérange pas non plus quand des gens me regardent de haut à cause de ma couleur de peau, peut-être que j'ai simplement appris à ne plus y prêter attention [traduction libre].

Pourtant, d'autres personnes participantes décrivent une posture de résistance. Par exemple, c'est le cas de Ganie :

> C'était presque une bonne chose d'être née et d'avoir grandi au Québec, parce que j'y ai vécu beaucoup d'adversité, de racisme et de discrimination. Ça m'a, en quelque sorte, préparée à tout ce que j'ai traversé par la suite. Donc, je vais toujours me défendre, même si ça demande de l'énergie, du temps et tout ça. Je ne suis pas quelqu'un qui laisse les autres me marcher dessus [traduction libre].

Jonel aussi témoigne dans le même sens : « Il y a une chose avec moi : je n'accepte jamais, au grand jamais, que quelqu'un essaie de me rabaisser. Ce n'est tout simplement pas moi. Donc non, jamais, je ne l'ai jamais permis. Et honnêtement, ça m'est égal » [traduction libre].

Qu'il s'agisse d'une forme de mépris face au racisme, d'une posture de résistance active face à la marginalisation ou encore d'une affirmation de soi visant à préserver leur dignité, ces stratégies mobilisées apparaissent comme des ressources permettant de limiter l'impact des expériences discriminatoires sur leur trajectoire académique et personnelle. Dans cette perspective, les stratégies de résistance et d'adaptation décrites par les personnes participantes témoignent de leur agentivité et de leur capacité à négocier des contextes parfois marqués par la dévalorisation.

5.3 Projets professionnels motivés par les expériences vécues

Un autre élément de nos résultats concerne la manière dont les expériences universitaires vécues par les personnes étudiantes contribuent à orienter leurs projets professionnels. Malgré les difficultés rencontrées au cours de leur parcours universitaire, plusieurs personnes participantes ont mobilisé diverses stratégies leur permettant de poursuivre leurs études. En effet, au moment de la collecte des données, certaines se trouvaient à la fin de leur baccalauréat, tandis que d'autres poursuivaient des études doctorales. Au-delà de la poursuite des études, les récits révèlent que certaines personnes envisagent des projets professionnels inspirés de leurs expériences personnelles, notamment en lien avec leur identité culturelle ou leur situation de handicap. Ces

projets traduisent, entre autres, une volonté de contribuer à l'amélioration des conditions de vie d'autres personnes ou d'évoluer dans des environnements professionnels davantage adaptés à leurs besoins. En ce sens, Simone envisage de travailler dans un domaine lui permettant d'avoir un impact social en cohérence avec ses valeurs et ses expériences vécues : « J'aimerais travailler dans le domaine de l'équité en santé ou au sein d'une organisation ayant une vocation sociale […]. Je connais bien mes expériences et je pense que ces connaissances pourraient vraiment être utiles à beaucoup de personnes [traduction libre] ».

Au-delà de cette volonté de contribuer au changement social, les expériences vécues peuvent également influencer le choix d'un environnement professionnel. C'est notamment le cas de Ganie, qui privilégie un milieu de travail dans lequel elle se sent valorisée et qui correspond davantage à ses besoins :

> J'aime toujours le droit, mais je pense que la manière dont j'ai réussi à faire face aux difficultés, et ce que je fais actuellement, consiste vraiment à me concentrer sur une chose. Comme je le dis toujours, je vais là où l'on veut de moi et là où je sais que je me sentirai bien. Actuellement, je travaille au gouvernement fédéral, à la Commission canadienne des droits de la personne. Ce travail correspond à mes valeurs et à mes convictions [traduction libre].

Ces témoignages montrent ainsi que les expériences vécues ne se limitent pas aux difficultés rencontrées durant le parcours universitaire, mais contribuent également à façonner les aspirations et les choix professionnels des personnes étudiantes.

Dans l'ensemble, les résultats présentés dans ce chapitre rendent compte de la diversité et de la complexité des expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH ayant participé à notre recherche. Si certaines expériences ont conduit à des interruptions ou à des abandons d'études, d'autres témoignent de la mobilisation de stratégies pour surmonter les difficultés, poursuivre les études et envisager des projets professionnels nourris par les expériences vécues. Le prochain chapitre propose une discussion de ces résultats à la lumière du cadre théorique intersectionnel.

6. Discussion

Les résultats de notre recherche révèlent que les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH ne peuvent être comprises uniquement à partir des difficultés associées au trouble. Selon les récits, celles-ci sont façonnées à l'intersection du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme lié au TDAH. À partir de notre cadre intersectionnel et d'une lecture critique, notre discussion examine l'implication des facteurs macro-structurels et méso-institutionnels dans ces expériences.

La sous-représentation de personnes noires parmi les membres du personnel, notamment les membres du personnel de soutien, est le premier aspect que nous prenons en compte. Une telle sous-représentation joue un rôle prépondérant dans les expériences universitaires vécues par les personnes étudiantes interviewées. Certaines d'entre elles estiment qu'elles auraient pu avoir de meilleures expériences universitaires s'il y avait une meilleure représentation de personnes noires au sein du personnel universitaire.

6.1 Implication de la sous-représentation de personnes noires parmi les membres du personnel de soutien

Les résultats de notre recherche montrent que la faible représentation des personnes noires parmi les membres du personnel universitaire, particulièrement au sein des services destinés aux personnes étudiantes en situation de handicap, constitue un élément façonnant les expériences rapportées par plusieurs personnes participantes. Cette sous-représentation nourrit notamment des expériences d'invalidation, d'incompréhension et de déshumanisation (voir les sections 5.1.1.5, 5.1.3.1 et 5.1.3.2). Cela dit, plusieurs d'entre elles ont exprimé le sentiment que leurs réalités socioculturelles étaient peu comprises et que leurs demandes étaient accueillies avec méfiance ou remises en question. À cet égard, les expériences de Lenie et de Anie sont révélatrices. Malgré la présentation de son diagnostic officiel, l'admissibilité de Lenie aux mesures de soutien a été remise en question, l'infirmière praticienne estimait que la personne étudiante pouvait être n'importe qui essayant de bénéficier des mesures de soutien. Par ailleurs, les expériences de déshumanisation faites par Anie mettent en lumière la façon dont on parle au sujet des personnes noires et de l'histoire de leur pays d'origine de façon discriminante. Le manque de diversification parmi les membres du personnel est très répandu dans le milieu universitaire canadien et affecte principalement les personnes étudiantes issues des groupes minoritaires, puisque « les décisions institutionnelles sont encore principalement prises par le groupe racial dominant » (Tamtik et

Guenter, 2019, p. 51) [traduction libre]. Cela dit, la sous-représentation de personnes noires dans les postes clés impacte les expériences vécues par les personnes étudiantes noires (Sarr et al., 2022).

Le manque de diversité au sein du personnel universitaire peut être appréhendé comme une manifestation des rapports de domination structurels. Selon Stanley (2014), cette dynamique s'inscrit dans un système historique et politique ayant contribué à la construction de l'État canadien, notamment à travers une hiérarchisation raciale visant à établir et à maintenir la domination occidentale sur le territoire. Dans cette perspective, la sous-représentation de certains groupes racialisés au sein des universités peut être mise en relation avec des mécanismes structurels qui influencent notamment les processus de recrutement et de rétention du personnel. Ces difficultés persistent malgré la mise en œuvre des initiatives EDI. À cet égard, un sondage d'Universités Canada révèle que le recrutement et la rétention des membres du corps professoral et du personnel issus de la diversité constituent toujours le principal obstacle à l'intégration effective de l'EDI. Le rapport souligne que ces défis sont « profondément enracinés » et qu'il est nécessaire de les surmonter pour assurer une intégration réussie de l'EDI dans les universités (Universités Canada, 2023, p. 4).

Par conséquent, la sous-représentation de personnes noires dans le milieu universitaire, alimentée par le racisme anti-Noir·e·s, peut être comprise comme une composante historique fondamentale des rapports de pouvoir ayant façonné les structures institutionnelles, sociales, politiques et territoriales. Cela permet de mieux comprendre comment certaines structures[15] contemporaines demeurent traversées par des héritages de racialisation, d'exclusion et de marginalisation. Ces structures tendent à reproduire des inégalités à travers leurs politiques, leurs pratiques et leur culture (Cranston et Bennett, 2024; Mustaffa, 2017). Le groupe dominant participe à la construction d'environnements d'apprentissage contribuant à l'exclusion et la marginalisation de groupes minoritaires (Butler, 2015; Hoffman et Mitchell, 2016). Face à ces rapports de ce pouvoir, Ganie a dit ce qui suit :

> J'aime apprendre et j'aime les interactions sociales, mais ces choses ne peuvent pas se dérouler librement lorsqu'elles sont constamment traversées par des dynamiques corporatives, égocentriques, patriarcales et racistes, jusque dans les pratiques d'embauche.

[15] Comme le système universitaire (Hoffman et Mitchell, 2016) et le système de santé (Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé, 2018), pour ne citer que ceux-là.

> Regardez la plupart des établissements scolaires au Canada. Voyez-vous beaucoup de personnes noires parmi le personnel? Pas vraiment. Il y a quelques-unes, mais elles sont loin d'être assez nombreuses. Alors, comment pensez-vous que cela influence votre quotidien en tant que personne étudiante ou en tant que personne issue d'un groupe marginalisé? On finit par avoir le sentiment de ne pas être à sa place, ou que l'institution ne souhaite tout simplement pas nous soutenir [traduction libre].

À la lumière de notre perspective intersectionnelle, la sous-représentation des personnes noires parmi les membres du personnel universitaire, notamment parmi ceux du département de soutien aux personnes en situation de handicap, contribue à une forme d'inadaptation culturelle des dispositifs de soutien aux personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Cette inadaptation culturelle s'illustre par le fait que les personnes étudiantes se sentent peu ou mal comprise, invalidée, non prises au sérieux ou inconfortables face aux membres du personnel de soutien non noir·e·s. Cette forme d'inadaptation fait référence au *cultural mistrust,* thème développé par Barksdale et Molock (2009), pour faire référence au fait que les expériences répétées de discrimination peuvent alimenter de la méfiance envers les institutions ou envers les personnes professionnelles issues du groupe dominant. Cela correspond aux propos de Ganie présentés plus haut, lesquels traduisent un manque de confiance au système universitaire. Par conséquent, le recours inévitable à des membres du personnel de soutien susceptibles d'ignorer leurs réalités socioculturelles et intersectionnelles témoigne d'une forme d'inadéquation des dispositifs de soutien aux réalités de ce groupe. Les interventions de ces membres du personnel auprès des personnes étudiantes sont susceptibles d'être influencées par des stéréotypes historiquement racialisés. Outre l'invalidation du TDAH par les membres de la famille et les disparités concernant le diagnostic dans les espaces médicaux, le milieu universitaire complexifie les expériences des personnes étudiantes à travers des membres du personnel qui ignorent leurs réalités culturelles et intersectionnelles. En ce sens, Davison et Ford (2001) estiment que :

> les professionnels des milieux éducatif et médical doivent être en mesure de différencier les troubles comportementaux des différences culturelles, de manière à répondre adéquatement aux besoins des élèves issus de divers horizons culturels en reconnaissant et en comprenant leurs réalités culturelles (p. 272) [traduction libre].

Le décalage entre la diversité du corps étudiant et la faible représentation des personnes noires au sein du personnel universitaire constitue un facteur institutionnel susceptible d'influencer

les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH, dont les parcours sont également façonnés par l'imbrication du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme.

6.2 Expériences universitaires façonnées par l'imbrication du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme

L'imbrication du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme renvoie à l'articulation de ces deux rapports de pouvoir dans la production et la reproduction des expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Cette imbrication se manifeste notamment dans les interactions avec les services de soutien, où certaines personnes étudiantes font face à des situations d'invalidation institutionnelle, de remise en question de leurs besoins et d'incompréhension de leurs réalités. Dans cette dynamique, la prédominance du modèle médical du handicap constitue une dimension importante à examiner, notamment en ce qui concerne la reconnaissance du TDAH et l'accès aux mesures de soutien adaptées.

6.2.1 Dominance du modèle médical du handicap

En nous référant à des personnes autrices comme Bunbury (2019) et Shakespeare (2006), les expériences universitaires des personnes étudiantes sont marquées par la prédominance du modèle médical du handicap. Celle-ci repose sur une conception individualiste du handicap, en le concevant comme une déficience à corriger afin de se rapprocher d'une norme implicite de normalité (Bunbury, 2019; Shakespeare, 2006). Cela dit, les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH sont façonnées par un ensemble de traitements particuliers lors de leurs initiatives d'obtention de mesures de soutien. Selon la plupart des personnes étudiantes interviewées, leur accessibilité aux mesures de soutien repose davantage sur leurs capacités à avoir un diagnostic que sur l'ampleur des difficultés auxquelles elles font face. Le modèle médical du handicap contribue à la structure des politiques, aux pratiques et aux normes universitaires relatives au handicap. Ainsi, les personnes étudiantes en situation de handicap, notamment celles ayant un TDAH, sont appelées à s'adapter aux exigences, plutôt que l'inverse.

En ce stade, les expériences d'Alina[16], étudiante au doctorat en psychologie, s'avèrent pertinentes. En dépit de ses difficultés qui, selon elle, reflètent des symptômes du TDAH, son diagnostic n'a révélé qu'un trouble neurodéveloppemental non spécifié. Ce qui, en effet, ne lui donne pas accès aux soutiens souhaités. Ses difficultés exécutives et ses besoins qu'elle associe le

[16] La seule personne ayant participé à notre recherche qui n'a pas reçu de diagnostic de TDAH.

plus au TDAH sont souvent minimisés ou réinterprétés par les membres du personnel en se basant sur son diagnostic. La personne étudiante a expliqué que le milieu universitaire ne tient pas toujours compte de la réalité de ses difficultés, mais se focalise le plus sur les résultats de son diagnostic :

> Dans le cas des troubles neurodéveloppementaux et du TDAH, l'approche repose généralement sur la médication. Mais comme je n'avais pas reçu un diagnostic spécifique de TDAH, elles [les personnes membres du personnel de soutien] étaient convaincues qu'elles ne me prescriraient pas de médicaments pour le TDAH. Ils m'ont plutôt conseillé d'essayer des antidépresseurs, et je me suis sentie profondément invalidée et blessée par cette réponse (Alina) [traduction libre].

Il convient de préciser que les antidépresseurs désignent une catégorie de médicaments principalement utilisés dans le traitement de la dépression (Coryell, 2026). Le sentiment d'invalidation exprimé par Alina semble découler du décalage entre les difficultés qu'elle cherchait à faire reconnaître, notamment celles qu'elle associait à un possible TDAH, et la réponse qui lui a été proposée. En effet, la suggestion de recourir aux antidépresseurs lui a donné le sentiment que ses difficultés étaient principalement interprétées sous l'angle de la dépression, sans que les manifestations de son possible TDAH soient suffisamment prises en considération. La personne étudiante approfondit cette expérience en établissant un lien entre ses symptômes dépressifs, l'absence de reconnaissance de son TDAH et les conditions de son parcours universitaire :

> J'avais un moral très bas à ce moment-là, mais je sentais qu'une grande partie de mon anxiété élevée et de mon humeur dépressive n'étaient liées au fait que mon TDAH n'était ni traité ni même reconnu. Et cela était aussi largement lié aux études supérieures : j'étais une étudiante noire aux cycles supérieurs dans un programme extrêmement stressant, dans une université majoritairement blanche, avec très peu de soutien (Alina) [traduction libre].

Bien que ses expériences ne soient pas prises en compte dans la section des résultats, le cas d'Alina s'avère pertinent à notre analyse. La personne étudiante estime que son appartenance raciale joue un rôle dans les résultats du diagnostic invisibilisant son TDAH : « pour moi, il est tout simplement évident que je serais traitée différemment, en tant que personne noire ayant un handicap, qu'une personne blanche ayant le même handicap » [traduction libre]. Des recherches récentes révèlent l'existence de disparités variées dans l'évaluation du TDAH auxquelles les jeunes personnes noires

sont susceptibles d'être confrontées (APA, 2022; Cénat et al., 2021; Coker et al., 2016). La contradiction des résultats des deux diagnostics de Cynthia illustre cette disparité :

> J'ai subi une première évaluation au cours de laquelle un diagnostic de TDAH a clairement été posé. Par la suite, j'ai passé une autre évaluation […], mais celle-ci est arrivée à une conclusion contraire : elle indiquait que je n'avais pas de TDAH. Aujourd'hui, je me retrouve dans une situation où je sais que j'ai un TDAH. Une évaluation affirme que je l'ai, tandis que l'autre affirme le contraire (Cynthia) [traduction libre].

Par rapport à la persistance des exigences de justification médicale pour accéder aux mesures de soutien en milieu universitaire, nombreuses sont les personnes étudiantes qui sont susceptibles d'avoir des expériences semblables à celles d'Alina. Cela met en question les initiatives EDI qui prônent et qui tendent à garantir l'égalité des chances. Dans une telle dynamique, le milieu universitaire tend à nourrir et reproduire les mêmes disparités raciales existant dans les espaces médicaux sans tenir compte des difficultés des personnes étudiantes.

Par ailleurs, la présentation d'un diagnostic valide ne garantit pas l'accessibilité aux mesures de soutien. Cela dit, le modèle médical se traduit aussi par une hiérarchisation implicite au niveau des diagnostics, puisque ceux jugés flous, imprécis ou douteux peuvent être reconnus, mais ne donnent pas accès aux mesures de soutien. Cela fait référence au cas de Cynthia qui devait envisager de payer 2 000 dollars pour refaire son diagnostic en vue de justifier qu'elle a réellement un TDAH. L'une des personnes membres du personnel lui a expliqué que :

> Cette exigence [subir une nouvelle évaluation] s'expliquait par le fait que, selon elles [les personnes membres du personnel de soutien], de nombreuses personnes prétendent avoir un TDAH. L'établissement applique donc désormais une politique très stricte et une procédure rigoureuse visant à distinguer les personnes qui ont réellement besoin d'un diagnostic et d'un traitement de celles qui n'en ont pas besoin. Malheureusement, cette procédure pénalise également les personnes qui ont véritablement besoin de ces services (Cynthia) [traduction libre].

Ces démarches de validation institutionnelle du TDAH malgré l'obtention du diagnostic, renforcent encore plus le modèle médical dans l'espace universitaire. Dans un contexte où les personnes noires sont sous-représentées parmi les cadres et où les normes du racisme anti-Noir·e·s sont présentes, les résultats du diagnostic des personnes étudiantes noires sont susceptibles d'être invalidés. Cette dynamique ne se limite pas aux contraintes inhérentes au modèle médical, le

racisme anti-Noir·e·s joue un rôle important dans la remise en question des diagnostics officiels et la demande de reprendre l'évaluation. Cela suggère ainsi la dimension racialisée des exigences du diagnostic. En ce sens, notre analyse rejoint les résultats de Hoffman et al. (2016) qui montrent que les demandes médicales formulées par les personnes noires sont plus susceptibles de ne pas être prises au sérieux parce qu'elles sont perçues comme plus résistantes à la douleur. Cela est susceptible de conduire à une sous-évaluation de leur souffrance et à des recommandations de traitement moins adéquates. De leur côté, Sagar et al. (2024) ajoutent que les personnes étudiantes racialisées présentant des symptômes de TDAH accèdent moins fréquemment aux mesures de soutien et aux traitements pharmacologiques que leurs homologues blanches.

Ainsi, le modèle médical du handicap façonne les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Malgré les initiatives d'EDI dans le milieu universitaire canadien, ces dispositifs demeurent largement ancrés dans une approche centrée sur l'ajustement individuel, la démonstration médicale plutôt que sur une transformation des structures et des normes institutionnelles. En conséquence, les personnes étudiantes continuent d'être évaluées à l'aune de standards implicites de performance et de fonctionnement, ce qui contribue à la reproduction des inégalités plutôt qu'à leur réduction (Bunbury, 2019).

6.2.2 Invalidation racialisée du TDAH

Les résultats de notre recherche mettent en lumière l'implication de la racialisation dans l'invalidation du trouble et dans les difficultés d'accès des personnes étudiantes noires ayant un TDAH aux mesures de soutien. Les expériences de Lenie auprès de l'infirmière praticienne et celles de Ganie auprès de la personne membre du service de soutien aux personnes en situation de handicap en sont des exemples. Ces deux exemples mettent en lumière cette invalidation et la méfiance des membres du personnel vis à vis des personnes étudiantes noires. D'une part, cette invalidation pourrait être liée à un manque de crédibilité auquel les personnes étudiantes sont susceptibles d'être confrontées en raison de leur appartenance raciale (Park et Bahia, 2022). D'autre part, elle pourrait découler de formes d'exclusion auxquelles elles sont exposées en raison du caractère non apparent de leur handicap (Moriña, 2024). Selon Sagar et al. (2024), le TDAH constitue souvent un handicap invisible dont la reconnaissance institutionnelle peut être plus complexe. Cela correspond à l'observation faite par l'une de nos personnes participantes, Simone. Elle a remarqué qu'une plus grande attention est portée aux personnes étudiantes ayant un handicap plus visible dans l'espace universitaire, contrairement à celles ayant un TDAH. Cette observation

met en évidence une hiérarchisation des handicaps, dans laquelle certains sont perçus comme plus valides. Une telle hiérarchisation peut être interprétée comme une manifestation du capacitisme, dans la mesure où elle repose sur des jugements qui contribuent à accorder moins d'attention à certains besoins par rapport à d'autres (Wolbring, 2007). Cette catégorisation, défavorable aux personnes étudiantes noires ayant un TDAH, est susceptible de renforcer leurs inégalités dans la reconnaissance des besoins et l'accès aux mesures de soutien. Comme le souligne Wolbring (2007), la valorisation de certaines capacités au détriment d'autres peut contribuer à justifier diverses formes de discrimination et d'oppression.

Outre son caractère non apparent, l'invalidation du TDAH des personnes étudiantes noires est nourrie par un autre facteur : le racisme anti-Noir·e·s.

Des études récentes montrent que les personnes noires sont fréquemment perçues comme moins préparées ou moins aptes à réussir des études universitaires. Cela se traduit par un accès restreint aux parcours préparatoires à l'université, une orientation plus fréquente vers des filières moins valorisées ou professionnelles et une remise en question de leur légitimité en milieu universitaire (Allen, 2024; Lewis, 2025; Sharp-Rosenbaum, 2026). Ces perceptions racialisées contribuent à l'interprétation des symptômes du TDAH à travers des représentations racialisées qui sous-estiment les capacités académiques des personnes étudiantes noires, plutôt que d'être reconnues comme l'expression d'un trouble nécessitant des mesures de soutien appropriées. Le stéréotype selon lequel les personnes étudiantes noires seraient moins aptes à poursuivre des études universitaires et davantage prédisposées aux formations techniques ou professionnelles s'enracine dans une longue tradition historique de théories héréditaristes de l'intelligence. Ces théories soutenaient que les personnes noires posséderaient un quotient intellectuel (QI) inférieur, seraient davantage prédisposées aux apprentissages simples qu'au raisonnement conceptuel et seraient, par conséquent, mieux adaptées aux formations techniques, aux métiers manuels et aux emplois peu qualifiés (Edwards, 1973; Onwuegbuzie et Daley, 2001). Principalement, Edwards (1973) montre que ces postulats ont contribué à diffuser l'idée selon laquelle certains groupes hériteraient naturellement d'une intelligence supérieure, tandis que d'autres, notamment les personnes noires, hériteraient d'une intelligence inférieure. Dans un tel contexte, les manifestations du TDAH, contribuant à des difficultés scolaires, sont susceptibles d'être interprétées comme une confirmation de stéréotypes historiquement associés aux capacités intellectuelles des personnes noires. Ces stéréotypes sont susceptibles d'expliquer l'invalidation du trouble, notamment par la

perception d'un manque d'efforts, par la remise en question des demandes formulées et par la réticence des membres du personnel de soutien à accorder les mesures de soutien aux personnes étudiantes. Par exemple, cela peut nous aider à comprendre le comportement affiché par le coordinateur des services pour les personnes en situation de handicap lors de la première demande formulée par Ganie. Il a fait savoir à la personne étudiante qu'elle doit apprendre à s'adapter sans bénéficier des mesures de soutien, puisqu'il n'y a pas d'accommodement dans la vraie vie.

Un autre élément conduisant à l'invalidation racialisée du TDAH est la bonne performance scolaire des personnes étudiantes. Alors que la littérature récente met en lumière certains aspects positifs associés au trouble (Sedgwick et al., 2019; Schippers et al., 2022; Rafael et al., 2026), ceux-ci demeurent peu reconnus dans les discours qui présentent principalement ce trouble sous l'angle des déficits et des difficultés. Nos résultats ont notamment mis en lumière différentes forces et stratégies mobilisées par certaines personnes participantes, telles que la capacité à se réorganiser et à s'adapter, la persévérance ainsi que la capacité à poursuivre, voire à réussir leur parcours scolaire malgré les difficultés rencontrées. Or, leurs accomplissements ne conduisent pas nécessairement à une reconnaissance de ces capacités. De préférence, ils renforcent les motifs de remise en question de la présence du TDAH. Cette situation correspond notamment aux expériences d'Adeline. Malgré un parcours marqué par des difficultés persistantes, ses accomplissements ont amené certains membres du personnel à remettre en question la légitimité de son TDAH et à vouloir attribuer ses difficultés à d'autres causes :

> Pour moi, étant donné tout ce que j'avais réussi à accomplir alors que je traversais encore toutes ces difficultés, plusieurs personnes, plusieurs membres […] avec qui j'ai parlé me disaient : « Peut-être que tu te l'imagines. Peut-être que tu as simplement besoin de dormir davantage. Tu as besoin de plus de temps » (Adeline) [traduction libre].

Cela dit, tant que la performance scolaire demeure élevée, les manifestations du TDAH et les besoins de soutien risquent donc davantage d'être minimisés, remis en question ou attribués à d'autres causes. L'ignorance des atouts du TDAH et la minimisation des efforts des personnes étudiantes noires constituent deux éléments contribuant à l'invalidation racialisée du trouble dans l'espace universitaire.

6.3 Expériences universitaires à l'intersection des perceptions familiales et des normes institutionnelles

Alors que le milieu universitaire tend à privilégier une approche plutôt médicale du TDAH, le milieu familial n'opte pas pour les initiatives de diagnostic, les mesures de soutien ou d'autres perspectives institutionnelles concernant le TDAH. Telles sont les expériences de la majorité de nos personnes participantes, notamment celles de Elie, d'Adeline, de Jonel et d'Arilus présentées au chapitre des résultats. Cela dit, les attitudes et les perceptions des personnes ayant la responsabilité parentale à l'égard du TDAH semblent davantage s'inscrire dans une conception socialement construite du trouble (Davison et Ford, 2001). De plus, le milieu familial des jeunes personnes noires a tendance à considérer le TDAH comme un trouble réservé aux personnes atteintes de graves problèmes de santé mentale ou une maladie des personnes blanches (Moody, 2016). En effet, il existe un décalage entre les alternatives familiales et les perspectives institutionnelles. Ce décalage contribue à retarder les démarches du diagnostic et constitue un élément compliquant l'accessibilité des personnes étudiantes aux mesures de soutien.

Cette dynamique contribue à rendre les expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH unique, dans une position de vulnérabilité à l'intersection de deux sphères contraignantes. D'une part, elles sont issues d'un milieu familial où les perceptions du TDAH contribuent à minimiser et à retarder les démarches de diagnostic. D'autre part, elles évoluent dans un environnement universitaire marqué par des idéologies dominantes qui fait des exigences médicales de plus en plus rigoureuses aux personnes étudiantes noires en vue d'accéder aux mesures de soutien. Brown et al. (2010) soulignent l'importance de prendre en compte les différences entre les perceptions familiales du handicap et les approches institutionnelles en matière de soutien. À cet égard, les auteurs appellent les institutions à favoriser la médiation culturelle comme moyen de rapprocher ces différentes perspectives et de favoriser un accompagnement mieux adapté aux réalités culturelles des personnes étudiantes.

Notre analyse nous a amenés à mieux comprendre les expériences vécues par les personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Ces expériences sont largement façonnées par le racisme anti-Noir·e·s et le capacitisme, notamment à travers les rapports de pouvoir associés à la prédominance du groupe dominant dans le milieu universitaire et à celle du modèle médical du handicap. L'imbrication du racisme anti-Noir·e·s et du capacitisme lié au TDAH contribue également à fragiliser les relations de confiance entre les personnes étudiantes et les services de soutien,

notamment à la suite des expériences d'invalidation rapportées par les personnes participantes. Cette imbrication s'inscrit dans des mécanismes institutionnels susceptibles de contribuer à la production et à la reproduction des inégalités. En somme, comme le soulignent Sagar et al. (2024), « l'intersection de leur identité noire et de leur handicap a accentué les difficultés qu'elles ont rencontrées dans les salles de classe universitaires ainsi qu'au sein des services d'accessibilité » (p. 183) [traduction libre].

6.4 Limites de la recherche

Au-delà de sa contribution, notre recherche comporte aussi des limites. Celles-ci se trouvent principalement au niveau théorique et méthodologique du travail.

Sur le plan théorique, la mobilisation de l'intersectionnalité a principalement orienté notre analyse vers deux dimensions sociales à la lumière de notre sujet, soit l'identité noire et le TDAH. Or, historiquement, les perspectives intersectionnelles portent sur d'autres dimensions sur lesquelles notre recherche ne s'accentue pas. Par exemple, le genre, la classe sociale, etc. De plus, bien que plusieurs personnes participantes présentent d'autres handicaps en plus du TDAH, ceux-ci ont été peu pris en compte dans notre analyse, principalement centrée sur le trouble. Nous reconnaissons que la prise en compte de ces dimensions aurait donné plus de profondeur à notre analyse et nuancé la compréhension des expériences des personnes étudiantes noires ayant un TDAH.

Sur le plan méthodologique, la limite de cette recherche repose sur notre démarche d'utilisation de données secondaires. Ces données ont été recueillies dans le cadre d'un projet de recherche distinct, dans un contexte particulier, à partir d'un cadre théorique, d'objectifs et d'un guide d'entretien qui ne visaient pas spécifiquement les questions abordées dans notre travail. Bien que les témoignages aient offert une richesse analytique importante, l'utilisation de données secondaires comporte certaines contraintes. Celles-ci résident notamment dans l'impossibilité d'approfondir certains thèmes émergents au cours de la collecte des données, en posant des questions complémentaires ou en réorientant les entretiens en fonction des besoins spécifiques de notre recherche. Par ailleurs, nous reconnaissons que la prise en compte d'autres perspectives, notamment celles des membres du personnel universitaire, aurait permis de confronter les récits des personnes étudiantes à d'autres points de vue, de nuancer notre analyse et de mieux comprendre leurs expériences.

La reconnaissance explicite de ces limites s'inscrit dans une démarche de réflexivité et de transparence méthodologique visant à préciser les conditions dans lesquelles cette recherche a été réalisée et à mieux situer la portée de ses résultats (Levitt et al., 2018). À la lumière des résultats, nous formulons trois principales recommandations à l'intention des établissements universitaires afin de favoriser des dispositifs de soutien plus équitables et mieux adaptés aux réalités des personnes étudiantes noires ayant un TDAH.

6.5 Recommandations

Afin de favoriser de meilleures relations entre les services universitaires et les personnes étudiantes, nous recommandons, premièrement, aux établissements de favoriser une plus grande diversification du personnel universitaire, notamment le personnel de soutien aux personnes étudiantes en situation de handicap. Cette diversification devrait tenir compte notamment des origines ethnoculturelles et des situations de handicap de la population étudiante.

Ensuite, nous recommandons le renforcement de la formation destinée aux membres du personnel universitaire, particulièrement à celles et ceux du personnel de soutien. Dans un contexte où les demandes de soutien liées au TDAH sont en augmentation (AQICESH, 2025; Lanthier et Tishcoff, 2023), il s'avère important de renforcer les connaissances des membres du personnel au sujet de ce trouble. Les membres du personnel de soutien devraient avoir une meilleure connaissance de la manifestation du TDAH, de son implication dans les expériences des personnes étudiantes noires et des atouts qui peuvent lui être associés.

En dernier lieu, nous recommandons aux établissements de renforcer la prise en compte de l'intersectionnalité dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs de soutien. Il importe notamment de reconnaître que les expériences des personnes étudiantes noires en situation de handicap peuvent être façonnées conjointement par le racisme anti-Noir·e·s et le capacitisme. Elles ne peuvent être comprises uniquement à partir de leur handicap. Ces dispositions contribueraient à améliorer la relation entre les personnes étudiantes et les membres du personnel, à favoriser des pratiques institutionnelles plus attentives et à améliorer les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH.

Conclusion

Notre recherche visait à mettre en lumière les expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un TDAH. Le recours au cadre théorique de l'intersectionnalité nous a permis de mieux comprendre la manière dont leurs expériences sont façonnées conjointement par leur identité noire et leur TDAH. Nos résultats révèlent que leurs réalités ne peuvent être comprises uniquement à partir d'une lecture médicale du TDAH. Elles s'inscrivent plutôt dans un contexte structurel et institutionnel plus large, où le racisme anti-Noir·e·s et le capacitisme interagissent et se renforcent mutuellement, contribuant ainsi à la production et à la reproduction des inégalités.

En réponse à notre question de recherche, notre analyse met en évidence des expériences universitaires marquées par l'imbrication de facteurs culturels, sociaux, raciaux et institutionnels avec les difficultés associées au TDAH. Les personnes participantes rapportent notamment une transition vers un milieu universitaire perçu comme plus exigeant et parfois moins compréhensif de leurs besoins que le milieu d'enseignement secondaire ou collégial précédemment fréquenté. Cette transition s'accompagne de difficultés liées à l'accès aux mesures de soutien, notamment en raison des exigences de documentation médicale et des démarches administratives imposées par les établissements universitaires. Ces difficultés prennent une dimension particulière lorsqu'elles sont nourries par la racialisation, notamment dans les situations de méfiance, de remise en question ou d'invalidation des besoins liés au trouble. Dans certaines situations, la légitimité de leur diagnostic est contestée et de nouvelles évaluations leur sont demandées, malgré la présentation de documents diagnostiques. Les personnes étudiantes se trouvent ainsi contraintes de démontrer continuellement la légitimité de leur trouble et de leurs besoins.

Par ailleurs, certaines expériences rapportées mettent en évidence une minimisation des capacités intellectuelles des personnes étudiantes noires ayant un TDAH, parfois renforcée par les faibles attentes manifestées à leur égard. Certaines manifestations du TDAH, notamment l'inattention et les difficultés organisationnelles, sont interprétées comme un manque d'efforts, de motivation ou d'aptitude intellectuelle. Dans ce contexte, les demandes de soutien semblent être perçues comme une tentative de compenser des capacités intellectuelles jugées insuffisantes, plutôt que comme l'expression de besoins légitimes. Ces perceptions contribuent à renforcer les stéréotypes racialisés et à remettre en question la place des personnes étudiantes noires ayant un TDAH dans le milieu universitaire. Elles s'accompagnent également d'un manque de

reconnaissance des stratégies d'adaptation, des capacités et des ressources que ces personnes mobilisent pour surmonter les difficultés et poursuivre leur parcours universitaire.

L'originalité de notre recherche réside notamment dans la mise en lumière des manifestations du capacitisme racialisé propres au TDAH, en montrant comment le caractère non apparent de ce handicap et les manifestations de ses symptômes, conjugués à la racialisation, contribuent à façonner les expériences universitaires des personnes étudiantes noires. Notre analyse permet de dégager deux constats particulièrement importants. D'une part, les exigences institutionnelles relatives à la documentation médicale pour accéder aux mesures de soutien reproduisent, dans le milieu universitaire, les disparités raciales liées à l'évaluation du TDAH. Ces exigences peuvent désavantager particulièrement les personnes étudiantes noires, dont certaines ont déjà rencontré des obstacles au cours des démarches d'évaluation diagnostique. D'autre part, malgré l'augmentation des demandes de mesures de soutien liées au TDAH, le milieu universitaire semble encore insuffisamment prendre en compte et mobiliser les atouts associés au TDAH, mis en évidence dans la littérature récente. La reconnaissance de ces capacités pourrait pourtant constituer un levier pertinent pour favoriser des pratiques pédagogiques mieux adaptées aux besoins des personnes étudiantes ayant un TDAH, tout en contribuant à la valorisation des personnes étudiantes noires dont les capacités sont parfois sous-estimées. En ce sens, de futures recherches pourraient explorer les moyens de mettre en lumière et de favoriser la reconnaissance et la mobilisation des atouts associés au TDAH, dans un contexte où les stéréotypes et le capacitisme racialisé peuvent contribuer à leur invisibilisation. Dans une perspective davantage émancipatrice et collaborative, ces recherches pourraient également favoriser la participation active des personnes concernées dès la conception des projets et renforcer leur implication tout au long du processus de recherche (Jean-Pierre et Collins, 2022).

Références bibliographiques

Agbaire, E. (2019). *Microaggressions : Black Students' Experiences of Racism on Campus*. [Mémoire de maitrise, université d'Ottawa]. uO Research. https://doi.org/10.20381/ruor-23937

Akbulut, N. et Razum, O. (2022). Why othering should be considered in research on health inequalities : Theoretical perspectives and research needs. SSM - *Population Health, 20*, Article 101286. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2022.101286

Allen, C. M. (2024). *African American High School Principals' Perceptions of Tracking and Its Influence on Instructional Decisions and Student Outcomes: A Double-Edged Sword* [Thèse de doctorat, University of North Carolina at Charlotte]. ProQuest Dissertations & Theses Global. https://www.proquest.com/dissertations-theses/african-american-high-school-principals/docview/3123926749/se-2

American Psychiatric Association. (2022). Neurodevelopmental disorders. Dans *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5e éd., text rev.; DSM-5-TR). American Psychiatric Publishing. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Anderson, J. M. (2020). *The Intersection of Blackness & Disability in Canada : A brief overview & call to action* [Rapport]. ÀṢẸ Community Foundation for Black Canadians with Disabilities. https://www.nbcpd.org/the-intersection-of-blackness-disability-in-canada-report-by-jheanelle-m-anderson/

Arim, R. et Frenette, M. (2019). *Les problèmes de santé mentale et les troubles neurodéveloppementaux font-ils obstacle à l'accès aux études postsecondaires?* (11F0019M no 417). Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2019005-fra.pdf

Armstrong, T. (2011). *The Power of Neurodiversity : Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Grand Central Publishing.

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

Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2025). *Statistiques concernant les personnes étudiantes en situation de handicap dans les universités québécoises : 2024-2025.*

https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=132054

Bailey, A., Grotowski, M. et Bailey, S. (2023). Medical education : Accommodating students with ADHD. *Medical Teacher, 46*(7), 925-930. https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2287984

Baker, L. (2024). *Navigating complexities : The intersectionality of blackness and disability in higher education* (1re éd.). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/b22394

Banks, J. (2014). Barriers and supports to postsecondary transition : Case studies of African American students with disabilities. *Remedial and Special Education, 35*(1), 28-39. https://doi.org/10.1177/0741932513512209

Barksdale, C. L. et Molock, S. D. (2009). Perceived norms and mental health help seeking among African American college students. *The Journal of Behavioral Health Services & Research, 36*(3), 285-299. https://doi.org/10.1007/s11414-008-9138-y

Barnett, B. M. N. (1993). Invisible Southern Black women leaders in the civil rights movement : The triple constraints of gender, race, and class. *Gender & Society, 7*(2), 162-182. https://doi.org/10.1177/089124393007002002

Berthelot-Raffard, A. (2022). Black students' Mental Health Matters : Une étude du racisme structurel académique sur les campus canadiens. *Archipélies, 13*. https://doi.org/10.4000/12whu

Bertilsdotter Rosqvist, H., Hultman, L., Österborg Wiklund, S., Nygren, A., Storm, P., & Sandberg, G. (2023). Intensity and variable attention: Counter narrating ADHD, from ADHD deficits to ADHD difference. *The British Journal of Social Work, 53*(8), 3647–3664. https://doi.org/10.1093/bjsw/bcad138

Bicknell-Hersco, P. (2026). Experiences and academic success of Black students with disabilities in higher education. *Social Sciences, 15*(2), Article 103. https://doi.org/10.3390/socsci15020103

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogène, 225*(1), 70-88. https://doi.org/10.3917/dio.225.0070.

Brown, S. E., Takahashi, K. et Roberts, K. D. (2010). Mentoring individuals with disabilities in postsecondary education: A review of the literature. Journal of Postsecondary Education and Disability, 23(2), 98–111.

Brünig, L., Kahrass, H. et Salloch, S. (2024). The concept of intersectionality in bioethics : A systematic review. *BMC Medical Ethics, 25*(1), 64. https://doi.org/10.1186/s12910-024-01057-5

Bunbury, S. (2019). Unconscious bias and the medical model : How the social model may hold the key to transformative thinking about disability discrimination. *International Journal of Discrimination and the Law, 19*(1), 26-47. https://doi.org/10.1177/1358229118820742

Butler, A. (2015). *A comparative case study of Black student responses to diversity-related media at one U.S. and one canadian university.* [Thèse de doctorat, Cornell university]. eCommons. https://hdl.handle.net/1813/40879

Cénat, J. M., Blais-Rochette, C., Morse, C., Vandette, M.-P., Noorishad, P.-G., Kogan, C., Ndengeyingoma, A. et Labelle, P. R. (2021). Prevalence and risk factors associated with attention-deficit/hyperactivity disorder among US Black individuals: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Psychiatry, 78(1),* 21–28. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.2788

Cénat, J. M., Kokou-Kpolou, C. K., Blais-Rochette, C., Morse, C., Vandette, M.-P., Dalexis, R. D., Darius, W. P., Noorishad, P.-G., Labelle, P. R. et Kogan, C. S. (2024). Prevalence of ADHD among Black Youth compared to White, Latino and Asian Youth : A Meta-Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 53*(3), 373-388. https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2051524

Centre de collaboration nationale des déterminants de la santé. (2018). *Le racisme et l'équité en santé : Parlons-en.* Université St. Francis Xavier. https://promosante.org/ressources/le-racisme-et-lequite-en-sante-parlons-en/

Centre For ADHD Awareness, Canada. (2017). *Inequitable access to education for Canadian Students with ADHD*. [Rapport]. CADDAC. https://caddac.ca/news-item/inequitable-access-to-education-for-canadian-students-with-adhd/

Chatoor, K. (2021). *Obtention de titres d'études postsecondaires par les étudiants handicapés de l'Ontario et leurs résultats.* Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur. https://heqco.ca/fr/pub/obtention-de-titres-detudes-postsecondaires-par-les-etudiants-handicapes-de-lontario-et-leurs-resultats/

Chin, M. J., Quinn, D. M., Dhaliwal, T. K. et Lovison, V. S. (2020). Bias in the Air : A nationwide exploration of teachers' implicit racial attitudes, aggregate bias, and student

outcomes. *Educational Researcher, 49*(8), 566-578. https://doi.org/10.3102/0013189X20937240

Coker, T. R., Elliott, M. N., Toomey, S. L., Schwebel, D. C., Cuccaro, P., Emery, S. T. et Schuster, M. A. (2016). *Racial and ethnic disparities in ADHD diagnosis and treatment. Pediatrics, 138*(3). https://doi.org/10.1542/peds.2016-0407

Collins, P. H. (1990). *Black feminist thought : Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.* (1re éd.). Routledge.

Collins, P. H. (2002). *Black feminist thought : Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2e éd.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203900055

Collins, T. (2023). Diversité et inclusion au prisme de l'idéologie post-raciale : Quels obstacles à la prise en compte des expériences et des vulnérabilités des élèves noir·e·s ? *Sociologie et sociétés, 55*(2), 113-136. https://doi.org/10.7202/1118820ar

Collins, P. H. et Bilge, S. (2016). Intersectionality. Polity Press.

Collins, P. H. et Bilge, S. (2020). *Intersectionality* (2e éd.). Polity Press.

Comer, K. (2022). Standpoint, situated knowledge, feminist Wests. Dans S. Bernardin (Éd.), *The Routledge companion to gender and the American West* (pp. 114–124). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351174282

Coryell, W. (2026). *Médicaments pour le traitement de la dépression*. Manuel MSD, version pour le grand public.

Cranston, J. et Bennett, A. (2024). Systemic racism in Canadian higher education : A rapid scoping review of 22 years of literature. *Canadian Journal of Higher Education, 54*(1), 104-125. https://doi.org/10.47678/cjhe.v54i1.190069

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167. https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Daffner, M. S., DuPaul, G. J., Anastopoulos, A. D. et Weyandt, L. L. (2022). From orientation to graduation : Predictors of academic success for freshmen with ADHD. *Journal of*

Postsecondary Education and Disability, 35(2), 113-130. https://eric.ed.gov/?id=EJ1364187

Darchinian, F., Magnan, M.-O. et Soares, R. de O. (2021). The construction of the racialized Other in the educational sphere : The stories of students with immigrant backgrounds in Montréal. *Journal of Culture and Values in Education, 4*(2), 52-64. https://doi.org/10.46303/jcve.2021.6

Davison, J. C. et Ford, D. Y. (2001). Perceptions of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in one African American community. *The Journal of Negro Education, 70*(4), 264-274. https://doi.org/10.2307/3211279

Degroote, E., Brault, M.-C. et Van Houtte, M. (2024). Suspicion of ADHD by teachers in relation to their perception of students' cognitive capacities : Do cognitively strong students escape verdict? *International Journal of Inclusive Education, 28*(9), 1740-1754. https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2029962

Doutreloux, E. et Azovide, K. (2024). Expérience étudiante en lien avec l'équité, la diversité et l'inclusion en enseignement supérieur : S'intéresser au point de vue étudiant dans la prise de décision institutionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 26*(2), 1-27. https://doi.org/10.7202/1114076ar

Eastman, J. A., Jones, G. A., Begin-Caouette, O., Li, S. X., Noumi, C. et Trottier, C. (2018). Provincial oversight and university autonomy in Canada : Findings of a comparative study of Canadian university governance. *Canadian Journal of Higher Education, 48*(3), 65-81. https://doi.org/10.47678/cjhe.v48i3.188165

Edwards, T. O. (1973). *White I.Q. versus Black intelligence* (ERIC Document No. ED108059). ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED108059

Espinet, S. D., Graziosi, G., Toplak, M. E., Hesson, J. et Minhas, P. (2022). A review of Canadian diagnosed ADHD prevalence and incidence estimates published in the past decade. *Brain Sciences, 12*(8), 1051. https://doi.org/10.3390/brainsci12081051

Fane, J. (2024). *Lever le voile sur l'invisible : L'expérience des étudiants neuroatypiques dans l'enseignement supérieur au Canada.* [Rapport]. Le conference board du Canada. https://campusmentalhealth.ca/fr/resource/lever-le-voile-sur-linvisible-lexperience-des-etudiants-neuroatypiques-dans-lenseignement-superieur-au-canada-novembre-2024/

Feller, M. (2025). *Invisible intersections: Race, ADHD, and the role of disciplinary actions in academic outcomes* [Thèse de doctorat]. Seattle Pacific University. Digital Commons @ SPU. https://digitalcommons.spu.edu/cpy_etd/106

Filippou, K., Acquah, E. O. et Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review. *Review of Education, 13*(1), e70034. https://doi.org/10.1002/rev3.70034

Fleming, A. P. et McMahon, R. J. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15*(4), 303–329. https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z

Flynn, C., Damant, D. et Bernard, J. (2014). Analyser la violence structurelle faite aux femmes à partir d'une perspective féministe intersectionnelle. *Nouvelles pratiques sociales, 26*(2), 28-43. https://doi.org/10.7202/1029260ar

Glasofer, A. et Dingley, C. (2022). Diagnostic and medication treatment disparities in African American children with ADHD: A literature review. *Journal of Racial and Ethnic Health Disparities, 9*, 2027–2048. https://doi.org/10.1007/s40615-021-01142-0

Godfrey-Harris, M. et Shaw, S. C. K. (2023). The experiences of medical students with ADHD: A phenomenological study. *PLOS ONE, 18*(8), e0290513. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0290513

Gouvernement du Canada, Emploi et Développement social Canada. (2022). *Loi sur l'équité en matière d'emploi – Plan d'équité en matière d'emploi* – IPG-114 [Politique d'interprétation]. https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/lois-reglements/travail/interpretations-politiques/equite-plan.html

Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications, Inc.

Harrison, A. G. et Armstrong, I. (2022). Accommodation decision-making for postsecondary students with ADHD : Treating the able as disabled. *Psychological Injury and Law, 15*(4), 367-384. https://doi.org/10.1007/s12207-022-09461-1

Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2020). *Visite au Canada : Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées.* Nations

Unies. https://www.ohchr.org/en/documents/country-reports/ahrc4341add2-visit-canada-report-special-rapporteur-rights-persons

Herr, R. M., Diehl, K., Schneider, S., Osenbruegge, N., Memmer, N., Sachse, S., Hoffmann, S., Wachtler, B., Herke, M., Pischke, C. R., Novelli, A. et Hilger-Kolb, J. (2021). Which meso-level characteristics of early childhood education and care centers are associated with health, health behavior, and well-being of young children? Findings of a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(9), 4973. https://doi.org/10.3390/ijerph18094973

Hesson, J. et Fowler, K. (2018). Prevalence and correlates of self-reported ADD/ADHD in a large national sample of Canadian adults. *Journal of Attention Disorders, 22*(2), 191-200. https://doi.org/10.1177/1087054715573992

Hoffman, G. D. et Mitchell, T. D. (2016). Making diversity "everyone's business" : A discourse analysis of institutional responses to student activism for equity and inclusion. *Journal of Diversity in Higher Education, 9*(3), 277-289. https://doi.org/10.1037/dhe0000037

Hoffman, K. M., Trawalter, S., Axt, J. R. et Oliver, M. N. (2016). Racial bias in pain assessment and treatment recommendations, and false beliefs about biological differences between Blacks and Whites. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(16), 4296-4301. https://doi.org/10.1073/pnas.1516047113

Houle, R. (2020). *Évolution de la situation socioéconomique de la population noire au Canada, 2001 à 2016* [Rapport analytique]. Statistique Canada. https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-657-x/89-657-x2020001-fra.htm.

Hutchison, E. D. (2018). *Dimensions of human behavior: The changing life course* (4e éd.). SAGE Publications.

Jacobson, D. et Mustafa, N. (2019). Social identity map: A reflexivity tool for practicing explicit positionality in critical qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 18*, Article 1609406919870075. https://doi.org/10.1177/1609406919870075

James, C. E. et Asres, M. (2024). Negotiating University, Fulfilling the Dream : The Case of Black Students. *Genealogy, 8*(3), 115. https://doi.org/10.3390/genealogy8030115

Jean-Pierre, J. et Collins, T. (2022). Penser une démarche épistémologique afroémancipatrice en recherche qualitative par, pour et avec les communautés noires. *Recherches qualitatives, 41*(1), 13–34. https://doi.org/10.7202/1088793ar

Joseph, P. E. (2006). *Waiting 'til the midnight hour : A narrative history of Black power in America.* Henry Holt and Company.

Keller, L., Oppermann, E. et Rjosk, C. (2024). Intersectionality in educational contexts : quantitative approaches and findings. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie, 56*(1-2), 1-6. https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000293

King, L. J. (2017). The Status of Black History in U.S. Schools and Society. *Social Education, 81*(1), 14-18.

Lafortune, G., Prosper, M.-R. et Datus, K. (2020). Défis de réussite et enjeux de prise en compte de la diversité au collégial : expériences d'étudiant·e·s d'origine haïtienne. *Revue des sciences de l'éducation, 46*(2), 14–38. https://doi.org/10.7202/1073717ar

Lagacé Leblanc, J., Massé, L. et Plourde, C. (2020). Facteurs associés aux atteintes fonctionnelles du TDAH chez les étudiants : Une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie, 41*(1), 83-105. https://doi.org/10.7202/1070664ar

Lang, M. N. (2019). *Race matters: Towards a structural understanding of the management of attention hyperactivity deficit disorder in Black adolescents* [Doctoral dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University]. VTechWorks. http://hdl.handle.net/10919/101080

Lanthier, S. et Tishcoff, R. (2023). *Services d'accessibilité dans les collèges et universités de l'Ontario : Tendances, défis et recommandations pour les stratégies de financement des gouvernements* [Rapport de recherche]. Conseil ontarien de la qualité de l'enseignement supérieur.

Lefler, E. K., Flory, K., Canu, W. H., Willcutt, E. G. et Hartung, C. (2021). Unique considerations in the assessment of ADHD in college students. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 43*(4), 352-369. https://doi.org/10.1080/13803395.2021.1936462

Legault, M., Bourdon, J.-N. et Poirier, P. (2021). From neurodiversity to neurodivergence : The role of epistemic and cognitive marginalization. *Synthese, 199*(5-6), 12843-12868. https://doi.org/10.1007/s11229-021-03356-5

Leray, C. et Bourgeois, I. (2021). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (6e éd., pp. 427-453). Presses de l'Université du Québec.

Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R. et Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist, 73*(1), 26–46. https://doi.org/10.1037/amp0000151

Lewis, L. D. (2025). Anita's plight: Challenging low expectations for a Black girl in a Montreal high school. *The Qualitative Report, 30*(5), 3665–3685. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2025.7156

Liu, W. M., Liu, R. Z. et Shin, R. Q. (2023). Understanding systemic racism: Anti-blackness, white supremacy, racial capitalism, and the re/creation of white space and time. *Journal of Counseling Psychology, 70*(3), 244-257. https://doi.org/10.1037/cou0000605

Loreman, T. (2014). Special education today in Canada. Dans Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, et Umesh Sharma (Éds.), *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 33–44). Emerald Group Publishing. https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028008

Martínez-Vega, R., Maduforo, A. N., Renzaho, A., Alaazi, D. A., Dordunoo, D., Tunde-Byass, M., Unachukwu, O., Atilola, V., Boatswain-Kyte, A., Maina, G., Hamilton-Hinch, B.-A., Massaquoi, N., Salami, A. et Salami, O. (2024). Scoping review on mental health standards for Black youth : Identifying gaps and promoting equity in community, primary care, and educational settings. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 18*(1), 113. https://doi.org/10.1186/s13034-024-00800-5

McGee, E. (2018). “Black genius, Asian fail” : The detriment of stereotype lift and stereotype threat in high-achieving asian and black STEM students. *AERA Open, 4*(4), 1-16. https://doi.org/10.1177/2332858418816658

Moody, M. (2016). From under-diagnoses to over-representation : Black children, ADHD, and the school-to-prison pipeline. *Journal of African American Studies, 20*(2), 152-163. https://doi.org/10.1007/s12111-016-9325-5

Moriña, A. (2024). When what is unseen does not exist: disclosure, barriers and supports for students with invisible disabilities in higher education. *Disability & Society, 39*(4), 914–932. https://doi.org/10.1080/09687599.2022.2113038

Morkem, R., Handelman, K., Queenan, J. A., Birtwhistle, R. et Barber, D. (2020). Validation of an EMR algorithm to measure the prevalence of ADHD in the Canadian Primary Care Sentinel Surveillance Network (CPCSSN). *BMC Medical Informatics and Decision Making, 20*(1), 166. https://doi.org/10.1186/s12911-020-01182-2

Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. et Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 1*(2), 13-22. https://doi.org/10.1177/160940690200100202

Muhammad, E. A. (2023). The concept of alterity : Its usage and its relevance for critical qualitative researchers in the era of Trump. *Cultural Studies of Science Education, 18*(2), 309-325. https://doi.org/10.1007/s11422-023-10175-2

Mustaffa, J. B. (2017). Mapping violence, naming life : A history of anti-Black oppression in the higher education system. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 30*(8), 711-727. https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1350299

Neal-Jackson, A. (2020). « Well, What Did You Expect? » : Black women facing stereotype threat in collaborative academic spaces at a predominantly White institution. *Journal of College Student Development, 61*(3), 317-332.

Nepton, A., Farahani, H., Olaoluwa, I. F., Strauss, D. et Williams, M. T. (2025). How racial microaggressions impact the campus experience of students of color. *Academia Mental Health and Well-Being, 2*(1). https://www.academia.edu/2997-9196/2/1/10.20935/MHealthWellB7632

Ogungbe, O., Mitra, A. et Roberts, J. (2019). A systematic review of implicit bias in health care : A call for intersectionality. *IMC Journal of Medical Science, 13*(1), 005. https://doi.org/10.3329/imcjms.v13i1.42050

Onwuegbuzie, A. J. et Daley, C. E. (2001). Racial Differences in IQ Revisited: A Synthesis of Nearly a Century of Research. *Journal of Black Psychology, 27*(2), 209-220. https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.1177/0095798401027002004

Oram, R., Sullivan, R. et Rogers, M. (2023). A comparison of the perceptions of need satisfaction and need frustration between racialized and non-racialized undergraduate students. *Canadian Journal of Higher Education, 53*(1), 16-31. https://doi.org/10.47678/cjhe.v53i1.189843

Organisation des Nations Unies. (2023). *Aller au-devant des groupes de personnes handicapées qui sont sous-représentés* (CRPD/CSP/2023/4). Conférence des États parties à la Convention relative aux droits des personnes handicapées. https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n23/051/16/pdf/n2305116.pdf

Pagespetit, E., Pagerols, M., Barrés, N., Prat, R., Martínez, L., Andreu, M., Prat, G., Casas, M. et Bosch, R. (2024). ADHD and Academic Performance in College Students : A Systematic Review. *Journal of Attention Disorders, 29*(4), 281-297. https://doi.org/10.1177/10870547241306554

Pardo, M. (2017). Latinas in U.S. Social Movements. Dans H. J. McCammon, V. Taylor, J. Reger, et R. L. Einwohner (Éds.), *The Oxford Handbook of U.S. Women's Social Movement Activism* (pp. 643-663). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190204204.013.32

Park, A. S. et Bahia, J. (2022). Exploring the experiences of Black, indigenous and racialized graduate students : The classroom as a space of alterity, hostility and pedagogical labour. *Revue Canadienne de Sociologie, 59*(2), 138-155. https://doi.org/10.1111/cars.12373

Parsons, J., McColl, M. A., Martin, A. et Rynard, D. (2020). Students with disabilities transitioning from high school to University in Canada : Identifying Changing Accommodations. *Exceptionality Education International, 30*(3), 64-81. https://doi.org/10.5206/eei.v30i3.13427

Potvin, M. (2024). Les effets systémiques des biais, stéréotypes et préjugés envers les jeunes noir[e]s en milieux éducatifs : Des réalités attestées, mais peu connues ou reconnues. *Revue canadienne de l'éducation, 47*(4), 859-906. https://doi.org/10.53967/cje-rce.6085

Rafael, R. B., Jia, H., Rouel, M., Wootton, B. M. et Mitchison, D. (2026). Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD)-related strengths in adults: A scoping review. *Journal of Attention Disorders, 0*(0). https://doi.org/10.1177/10870547261425737

Roth, B. (2003). *Separate roads to feminism : Black, chicana, and White feminist movements in america's second wave.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815201

Roth, B. (2017). Intersectionality: Origins, travels, questions, and contributions. Dans Holly J. McCammon, Verta Taylor, Jo Reger, et Rachel L. Einwohner (Éds.), *The Oxford*

handbook of U.S. women's social movement activism (pp. 129–149). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190204204.013.42

Sagar, S., Freer, J., Ornstein, T. et Miller, C. (2024). Equal Access? Comparing Accommodation and Treatment Experiences of Racialized University Students with Attention Problems and Their White Peers. *Journal of Critical Race, Indigeneity and Decolonization, 1*(1), Article 1. https://doi.org/10.22329/jcrid.v1i1.8400

Samoyault, T. (2023). « Darkness » est-il un intraduisible ? *Perspective, 1*, 12-18. https://doi.org/10.4000/perspective.28660

Schippers, L. M., Horstman, L. I., van de Velde, H., Pereira, R. R., Zinkstok, J., Mostert, J. C., Greven, C. U. et Hoogman, M. (2022). A qualitative and quantitative study of self-reported positive characteristics of individuals with ADHD. *Frontiers in Psychiatry, 13,* Article 922788. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.922788

Seixas, P. (2014). History and Heritage : What's the Difference? *Canadian Issues*, 12-16.

Sedgwick, J. A., Merwood, A. et Asherson, P. (2019). The positive aspects of attention deficit hyperactivity disorder: A qualitative investigation of successful adults with ADHD. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders, 11*(3), 241–253. https://doi.org/10.1007/s12402-018-0277-6

Shakespeare, T. (2006). The social model of disability. Dans L. J. Davis (Éd.), *The disability studies reader* (2e éd., pp. 197–204). Routledge.

Shalaby, N., Sengupta, S. et Williams, J. B. (2024). Large-scale analysis reveals racial disparities in the prevalence of ADHD and conduct disorders. *Scientific Reports, 14*(1), 25123. https://doi.org/10.1038/s41598-024-75954-5

Sharp-Rosenbaum, J. (2026). *The track less traveled: Black and Hispanic students' experiences with tracking* [Thèse de doctorat, Wilkes university]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. https://www.proquest.com/dissertations-theses/track-less-traveled-black-hispanic-students/docview/3313236589

Stanley, T. J. (2014). John a. Macdonald and the Invention of White Supremacy in Canada. *Canadian Issues*, 29-32.

Statistique Canada. (2018). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2017*. Le Quotidien. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/181128/dq181128a-fra.htm

Statistique Canada. (2022a). *Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité ethnoculturelle et religieuse au pays*. Le Quotidien. https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026b-fra.htm

Statistique Canada. (2022b). *Profil du recensement, Recensement de la population de 2021.* https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=F

Statistique Canada. (2023). *Fréquentation scolaire, selon la minorité visible : Canada, provinces et territoires, divisions de recensement et subdivisions de recensement.* https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=9810043401

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. et Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life : Implications for clinical practice. *American Psychologist, 62*(4), 271-286. https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271

Tamtik, M. et Guenter, M. (2019). Policy Analysis of Equity, Diversity and Inclusion Strategies in Canadian Universities – How Far Have We Come? *Revue Canadienne d'enseignement Supérieur, 49*(3), 41-56. https://doi.org/10.7202/1066634ar

Trainor, A. A. (2005). Self-Determination Perceptions and Behaviors of Diverse Students with LD During the Transition Planning Process. *Journal of Learning Disabilities, 38*(3), 233-249. https://doi.org/10.1177/00222194050380030501

Turcotte, J., Doucet, M. et Baron, M.-P. (2018). Réflexion sur la pertinence de s'intéresser aux stratégies d'étude des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H afin de favoriser leur réussite scolaire. *Revue hybride de l'éducation, 2*(1), 56-72. https://doi.org/10.1522/rhe.v2i1.26

Universités Canada. (2019). *Équité, diversité et inclusion dans les universités canadiennes : Rapport sur le sondage de 2019*. https://univcan.ca/fr/publication/equite-diversite-et-inclusion-dans-les-universites-canadiennes-rapport-sur-le-sondage-de-2019/

Universités Canada. (2023). *L'équité, la diversité et l'inclusion dans les universités canadiennes : Édition de 2022 du sondage d'Universités Canada sur l'équité, la diversité et l'inclusion.* https://univcan.ca/fr/publication/edition-de-2022-du-sondage-duniversites-canada-sur-lequite-la-diversite-et-linclusion/

Upton, A. A. et Bell, J. M. (2017). Women's Activism in the Modern Movement for Black Liberation. Dans H. J. McCammon, V. Taylor, J. Reger, et R. L. Einwohner (Éds.), *The*

Oxford Handbook of U.S. Women's Social Movement Activism (pp. 623–642). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190204204.013.31

U.S. Government Accountability Office. (2018). *K-12 Education : Discipline Disparities for Black Students, Boys, and Students with Disabilities*. (GAO-18-258). https://www.gao.gov/products/gao-18-258

Vasiliadis, H.-M., Diallo, F. B., Rochette, L., Smith, M., Langille, D., Lin, E., Kisely, S., Fombonne, E., Thompson, A. H., Renaud, J. et Lesage, A. (2017). Temporal trends in the prevalence and incidence of diagnosed ADHD in children and young adults between 1999 and 2012 in Canada : A data linkage study. *The Canadian Journal of Psychiatry, 62*(12), 818-826. https://doi.org/10.1177/0706743717714468

Villella, M. (2021). Le racisme à l'école franco-ontarienne. *Education Journal – Revue de l'éducation (EJRÉ) 7*(1), 25-34.

Wilson-Forsberg, S., Masakure, O., Shizha, E., Lafrenière, G. et Mfoafo-M'Carthy, M. (2018). Disrupting an imposed racial identity or performing the model minority? The pursuit of postsecondary education by young African immigrant men in Southern Ontario, Canada. *Race Ethnicity and Education, 23*(5), 693-711. https://doi.org/10.1080/13613324.2018.1497965

Winance, M. (2004). Handicap et normalisation : Analyse des transformations du rapport à la norme dans les institutions et les interactions. *Politix, 17*(66), 201–227 https://doi.org/10.3406/polix.2004.1022

Wolbring, G. (2007). New and emerging sciences and technologies, ableism, transhumanism and religion, faith, theology and churches. *Madang: International Journal of Contextual Theology in East Asia, 7*, 79–112.

Yin, R. K. (2003). *Case study research : design and methods* (3e éd.). Sage Publications.

Yuval-Davis, N. (2007). Intersectionality, citizenship and contemporary politics of belonging. *Critical Review of International Social and Political Philosophy, 10*(4), 561-574. https://doi.org/10.1080/13698230701660220

Zaks, Z. (2024). Changing the medical model of disability to the normalization model of disability : Clarifying the past to create a new future direction. *Disability & Society, 39*(12), 3233-3260. https://doi.org/10.1080/09687599.2023.2255926

Annexe 1 : Guide d'entretien

Objectifs :

1. Décrire les expériences éducatives et les perspectives des personnes étudiantes noires après qu'elles ont obtenu leur diplôme ou abandonné un programme dans une école ou une classe spécialisée au secondaire ;
2. Analyser comment les expériences antérieures en matière d'éducation spécialisée, les aspects socio-éducatifs actuels et les dimensions structurelles façonnent leurs parcours ;
3. Analyser comment les personnes étudiantes noires persévèrent sur le plan éducatif malgré les barrières structurelles et sociales qui jalonnent leur parcours ;
4. Documenter les discours et les pratiques par lesquels les personnes étudiantes noires résistent au racisme anti-Noir·e·s et à la discrimination fondée sur la capacité physique.

Les thèmes qui guident l'entretien :

1. Expériences personnelles et familiales
2. Expériences antérieures à l'école secondaire ordinaire/alternative/spéciale
3. Expériences éducatives après l'école secondaire ordinaire/alternative/spécialisée
4. Aspirations futures

À lire à la personne participante avant l'entretien

Au cours de cet entretien, on vous demandera de parler de vos expériences scolaires pendant et après votre participation à un programme d'enseignement ordinaire/alternatif/spécialisé et de vos aspirations professionnelles futures.

Je vous demanderai de me parler de vos expériences personnelles et vous serez libre de répondre comme vous le souhaitez. N'hésitez pas à me dire sans réserve ce qui vous semble intéressant et pertinent.

Enfin, je vous assure que le témoignage et toutes les informations personnelles partagées avec moi, ainsi que mes notes personnelles, seront anonymisés afin d'éviter votre identification dans de futurs travaux de recherche. Néanmoins, si vous n'êtes pas à l'aise pour partager certaines informations, n'hésitez pas à ne pas répondre.

Nous sommes maintenant prêt·es à commencer l'entretien !

---

1. **Expériences personnelles, familiales et domestiques**
   a. Veuillez vous présenter : dites-nous votre nom, votre origine culturelle, votre handicap et votre parcours scolaire.

   b. Parlez-nous de votre diagnostic et des événements qui l'ont précédé.
   c. Dans quelle mesure votre famille a-t-elle accueilli votre handicap ?
   d. Dans quelle mesure votre famille a-t-elle été impliquée dans les démarches de votre diagnostic ?

2. **Expériences au secondaire**
   a. Veuillez décrire le type d'élève que vous étiez au secondaire.
   b. Quels étaient vos objectifs scolaires/professionnels au secondaire ?
   c. Avez-vous déjà demandé de l'aide/du soutien au secondaire ?
   d. Avez-vous bénéficié d'un accompagnement pour vous aider à préparer la transition après le secondaire ?

3. **Expériences après le secondaire**
   a. Que faites-vous après le secondaire ?
   b. Comment avez-vous appris l'existence des dispositifs de soutien dans votre établissement ?
      i. Avez-vous reçu des questions sur votre origine culturelle ou vos handicaps au cours de la procédure d'admission au postsecondaire ?
   c. A-t-il été facile de trouver le centre d'accessibilité ?
   d. La procédure d'obtention de mesures de soutien était-elle facile ?
      i. Le personnel a-t-il rencontré des difficultés à accorder des aménagements ?
   e. De quelles mesures de soutien avez-vous bénéficié ?
      i. Sont-elles utiles ?
      ii. Avez-vous besoin de quelque chose d'autre que vous n'obtenez pas ?
   f. Avez-vous accès à des spécialistes ?
      i. Sont-ils/elles utiles ?
   g. Rétrospectivement, pensez-vous que vos expériences au secondaire auraient pu être meilleures (pour les personnes ayant reçu un diagnostic tardif) ?
   h. Comment pouvez-vous comparer vos expériences avant et après le diagnostic ?
   i. Connaissez-vous d'autres communautés auxquelles vous pourriez appartenir (par exemple, la communauté des personnes étudiantes noires) ?
      i. Appartenez-vous à l'une de ces communautés ? Pourquoi?
   j. Pensez-vous que les personnes étudiantes noires vivent la scolarité différemment de celles non noires ?
   k. Pensez-vous que votre appartenance et votre handicap ont pu avoir un impact sur vos expériences et sur l'aide que vous avez reçue ?

4. **Aspirations futures**
   a. Quels sont vos projets d'avenir après le postsecondaire ?

Encore une fois, je vous remercie d'avoir pris le temps de participer à cette recherche et d'avoir partagé vos idées avec moi.

Annexe 2 : Certificat d'approbation éthique

20/11/2025

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

Numéro du dossier / Ethics File Number	S-11-25-12183
Titre du projet / Project Title	Expériences universitaires des personnes étudiantes noires ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)
Type de projet / Project Type	Thèse de maîtrise / Master's thesis
Statut du projet / Project Status	Approuvé / Approved
Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)	20/11/2025
Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)	19/11/2026

Équipe de recherche / Research Team

Chercheur / Researcher	Affiliation	Role
Beraca JOSEPH	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Tya COLLINS	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada

550 Cumberland Street, Room 154
Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics

20/11/2025

Université d'Ottawa

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

Le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université d'Ottawa, opérant conformément à l'*Énoncé de politique des Trois conseils* (2014) et toutes autres lois et tous règlements applicables, a examiné et approuvé la demande d'éthique du projet de recherche ci-nommé.

L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales ou Commentaires". Le formulaire « Renouvellement ou Fermeture de Projet » doit être complété quatre semaines avant la date d'échéance indiquée ci-haut afin de demander un renouvellement de cette approbation éthique ou afin de fermer le dossier.

Toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le CÉR avant leur mise en place, sauf si le participant doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques du projet. Les chercheurs doivent aviser le CÉR dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou pouvant affecter considérablement le déroulement du projet, rapporter tout évènement imprévu ou indésirable et soumettre toute nouvelle information pouvant nuire à la conduite du projet ou à la sécurité des participants.

The University of Ottawa Research Ethics Board, which operates in accordance with the *Tri-Council Policy Statement* (2014) and other applicable laws and regulations, has examined and approved the ethics application for the above-named research project.

Ethics approval is valid for the period indicated above and is subject to the conditions listed in the section entitled "Special Conditions or Comments". The "Renewal/Project Closure" form must be completedfour weeks before the above-referenced expiry date to request a renewal of this ethics approval or closure of the file.

Any changes made to the project must be approved by the REB before being implemented, except when necessary to remove participants from immediate endangerment or when the modification(s) only pertain to administrative or logistical components of the project. Investigators must also promptly alert the REB of any changes that increase the risk to participant(s), any changes that considerably affect the conduct of the project, all unanticipated and harmful events that occur, and new information that may negatively affect the conduct of the project or the safety of the participant(s).

Kim THOMPSON (GESTIONNAIRE / MANAGER)
Directeur / Director
Pour/For **Barbara GRAVES** Président(e) du/ Chair of the **Comité d'éthique de la recherche en sciences sociales et humanités / Social Sciences and Humanities Research Ethics Board**

550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada
550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • ethique@uOttawa.ca / ethics@uOttawa.ca
www.recherche.uottawa.ca/deontologie | www.recherche.uottawa.ca/ethics