

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÔLES DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES D'ADULTES AYANT UN
TROUBLE DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION AVEC OU SANS HYPERACTIVITÉ (TDA/H)
AU SEIN DE LEUR PARCOURS PROFESSIONNEL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN CARRIÉROLOGIE

PAR
MARIE DUMOULIN

OCTOBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENT

Un merci particulier à Lise Lachance qui sait comme nulle autre combiner la rigueur à l'humour, et ainsi transformer un projet de recherche ardu en une expérience des plus enrichissantes. J'ai eu une chance immense d'avoir une femme aussi talentueuse, empathique et dévouée à mes côtés à toutes les étapes de ma maîtrise. Lise, un merci immense pour cette codirection plus que parfaite !

Merci à Louis Cournoyer de m'avoir partagé ses incroyables talents en analyse et en rédaction, ainsi que pour sa bienveillance, son humour et sa patience. Merci pour tes précieux enseignements Louis !

Merci à mes très chères amies et collègues Véronique Forget, Marie Ferland-Gagnon et Stéphanne Fortier pour leur collaboration à cette recherche. Les filles, merci de m'avoir soutenue chacune à votre façon. Vous avez joué un rôle inestimable dans ce projet.

Merci à Vincent Gendron pour tout son amour et sa compréhension. Merci à tous les membres de ma famille d'avoir toujours cru en moi. Merci à Pigi pour ses conseils informatiques.

Enfin, un merci spécial aux participants de cette recherche pour leur confiance et leur ouverture, sans qui ce projet n'aurait pu se réaliser. Merci également aux personnes et organismes qui ont contribué au recrutement des participants.

DÉDICACE

À l'intelligence des élèves d'adaptation scolaire de
l'école secondaire Saint-Laurent, sans lesquels
l'idée de ce projet n'aurait pu germer.

À mon amie Véro,
sans qui ce projet,
n'aurait éclot.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENT	ii
LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ.....	vii
INTRODUCTION.....	9
CHAPITRE I	
REVUE CRITIQUE DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES	15
Résultats des observations cliniques sur les caractéristiques du TDA/H.....	19
CHAPITRE II	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	22
2. Contexte théorique.....	23
2.1 Ressource	23
2.2 Caractéristiques du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H).....	28
2.3 État des connaissances sur les caractéristiques personnelles du TDA/H dans les sphères de vie personnelle, scolaire et professionnelle	30
2.4 Questions spécifiques de la recherche	31
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Participants.....	34
3.2 Instruments de collecte de données	36
3.3 Déroulement.....	37
3.4 Méthode d'analyse des données	38
3.5 Considérations éthiques.....	39

CHAPITRE IV

ARTICLE.....	41
RÉSUMÉ.....	42
1. Introduction et problématique	43
2. Contexte théorique	45
2.1 Ressources	45
2.2 Caractéristiques du TDA/H.....	47
3. Méthodologie	51
3.1 Participants.....	51
3.2 Instruments de collecte de données	52
3.3 Déroulement.....	53
3.4 Considérations éthiques.....	54
3.5 Méthode d'analyse des données	54
4. Résultats	56
4.1 Caractéristiques personnelles mobilisées dans le contexte professionnel des adultes ayant un TDA/H.....	56
5. Discussion	64
6. Conclusion.....	68
RÉFÉRENCES	72
CHAPITRE V	
CONCLUSION	76
RÉFÉRENCES.....	82
APPENDICE A CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	88
APPENDICE B FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	90
APPENDICE C GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ	97
APPENDICE D FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES	103
APPENDICE E AFFICHE DE RECRUTEMENT	108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Système de codage des participants	70
2. Ressources personnelles et techniques de mobilisation	71

RÉSUMÉ

Le diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) chez l'adulte représente le trouble neurodéveloppemental le plus fréquent avec une prévalence de 7 à 9 % en Amérique du Nord (Gonon, Guilé et Cohen, 2010). Les écrits relèvent plusieurs conséquences négatives sur les plans scolaire et professionnel pour les personnes ayant ce diagnostic. Si les difficultés entraînées par le TDA/H ont été démontrées, les ressources personnelles pouvant influencer positivement le parcours professionnel des individus concernés restent méconnues par les conseillers d'orientation. Les personnes qui ont un TDA/H ne présenteraient pourtant pas uniquement des limites, mais également des atouts propres à leur situation. Les écrits relevant des observations cliniques de différents spécialistes en santé mentale dressent un portrait davantage positif du trouble (Barkley, 2010; Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016). Considérant cela, il est possible de croire qu'une connaissance plus vaste des rôles qu'exercent les caractéristiques personnelles des adultes ayant un TDA/H, au sein de leur parcours professionnel, permettrait aux c.o. de leur offrir un accompagnement plus ajusté et conséquemment d'augmenter leur motivation et leur persévérance. Les personnes qui ont un TDA/H auraient ainsi davantage de chances de se maintenir en emploi plus longtemps et d'avoir une meilleure qualité de vie (Herr, 2001; Hugues *et al.*, 2002). Afin de combler les lacunes des connaissances scientifiques à ce sujet, un devis de recherche de nature qualitative a visé à décrire les rôles exercés par les caractéristiques personnelles d'un échantillon de 22 adultes québécois ayant un TDA/H, au sein de leur parcours professionnel. Précisément, l'étude a décrit l'expérience personnelle des participants sur deux aspects : les caractéristiques personnelles qu'ils mobilisent au sein de leur

parcours professionnel et les façons dont ces caractéristiques sont mobilisées. L'étude révèle que 16 caractéristiques des adultes interrogés jouent le rôle de ressources personnelles au sein de leur parcours professionnel, lorsque mobilisées au profit des intérêts et aptitudes de ces derniers. Celles-ci ont été regroupées selon quatre ressources personnelles, soit l'engagement passionné, l'indépendance créatrice, la vivacité analytique et la disponibilité expérientielle. Pour chacune de ces ressources, les techniques de mobilisation ont été identifiées : l'implication, l'expérimentation, la connaissance de soi et la création d'un lien social. Les résultats portent à croire que les caractéristiques des adultes qui ont un TDA/H jouent le rôle de ressources personnelles lorsque ceux-ci sont impliqués dans des activités en lien avec leurs intérêts et aptitudes. Les résultats de cette étude confirment la majorité des observations cliniques formulées au cours de la dernière décennie. Ceux-ci portent à croire que le TDA/H peut être modulé selon le degré de motivation impliqué envers les tâches à accomplir.

MOTS-CLÉS : TDA/H, ressources, caractéristiques personnelles, parcours professionnel

INTRODUCTION

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un trouble neurodéveloppemental consistant en un mode persistant d'inattention ou d'hyperactivité-impulsivité interférant avec le fonctionnement ou le développement d'un individu (APA, 2016). Au Québec, de 5 à 8 % des enfants et environ 4 % des adultes sont affectés d'un diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (Jalinière, 2014). Cette condition implique une perturbation de l'attention ainsi qu'une impulsivité verbale et motrice pouvant être accompagnées d'hyperactivité (Jalinière, 2014). Selon les résultats d'une étude récente (Mathis *et al.*, 2014), le TDA/H proviendrait d'une anomalie neurobiologique. Bien que les symptômes des personnes ayant un TDA/H puissent être diminués par l'administration de psychostimulants, il n'existe aucun traitement curatif à ce jour (Jalinière, 2014).

Les écrits relèvent plusieurs conséquences négatives sur le plan scolaire pour les personnes ayant ce diagnostic. Selon Huynh et Mazet (2011), les élèves qui ont un TDA/H manifesteraient des comportements dits « négatifs à l'apprentissage » (parlent plus fort que la moyenne, s'excitent facilement, tolèrent faiblement la frustration, etc.). Selon ces auteurs, l'intolérance du milieu scolaire face à ces comportements renforcerait leur sentiment d'incompétence. Une fois adolescents, ceux-ci se percevraient eux-mêmes plus négativement que les jeunes sans TDA/H, sur les plans des habiletés scolaires et sociales, de l'intelligence, de l'apparence physique, de la santé et des compétences créatives. De plus, certains surestimeraient leurs compétences en déformant positivement leur perception d'eux-mêmes afin de faire face aux échecs sociaux vécus quotidiennement (Huynh et Mazet, 2011).

Étant donné leurs incapacités à répondre aux exigences du système scolaire, bon nombre des élèves ayant un TDA/H associeraient les études à un sentiment de peur et d'angoisse (Fauvel, 2012). Leurs frustrations face à leurs échecs scolaires pourraient aller jusqu'à s'exprimer sous la forme de comportements réactifs extrêmes tels la consommation de drogues et la délinquance. Identifiant le contexte scolaire à une expérience négative, certains élèves ne tiendraient pas compte de leurs aspirations professionnelles et se dirigeraient vers des formations courtes afin de limiter la durée de leur parcours scolaire (Fauvel, 2012).

Environ 60 % des enfants atteints d'un TDA/H présentent des difficultés qui se maintiennent à l'âge adulte (Jalinière, 2014). Sur le plan professionnel, les compétences en matière de prise de décision relative à la carrière semblent plus faibles chez ceux-ci (Dipeolu *et al.*, 2013). Les manifestations du trouble peuvent également engendrer des problèmes de rendement au travail, d'exécution de tâches ainsi que des difficultés de maintien en emploi pouvant nuire à leur réussite professionnelle (Baylé et Bouchez, 2010; Monastra; Vincent *et al.*, 2013; Young, 2002). Les capacités de planification qui sont valorisées dans le cadre d'un emploi, tout comme les compétences sociales nécessaires aux relations professionnelles, seraient moins développées chez les personnes ayant ce trouble (McArdle, 2013).

Les individus qui ont un TDA/H ne présentent pas uniquement des limites, mais également des atouts propres à leur situation. L'expression et l'évolution du TDA/H peuvent être modulées par l'environnement (*Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance*, 2011; Rostain, 2016). Sur le plan professionnel, le TDA/H

ne semble pas un handicap dans des situations où l'emploi est très structuré, concret et supervisé adéquatement ou dans le cadre de professions mettant l'accent sur la force physique et parfois le courage, tels que le travail dans les mines ou l'emploi de militaire (McArdle, 2013). Les adultes qui ont un TDA/H auraient également un meilleur rendement que les adultes sans TDA/H dans certaines tâches créatives, particulièrement dans celles qui exigent une pensée divergente, soit l'habileté à former des associations entre différents concepts (White et Shah, 2006). D'ailleurs, certains spécialistes du TDA/H (Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005) proposent que plusieurs des caractéristiques du trouble, généralement considérées comme des limites, puissent s'avérer des ressources qui favorisent la créativité, le sens de l'intuition et qui permettent d'obtenir une perspective très complète de différentes situations.

Ces informations laissent supposer que certaines caractéristiques spécifiques aux personnes ayant un TDA/H peuvent jouer un rôle positif au cours de leur parcours professionnel. Soulever ces caractéristiques à titre de ressources pourrait avoir plusieurs incidences positives pour celles-ci. Mettre l'accent sur les ressources personnelles pourrait contribuer à l'amélioration des croyances d'efficacité des individus quant à leur leadership, à leurs capacités de communication et de gestion du changement, en plus de leur faire ressentir un plus grand bonheur (Critchley et Gibbs, 2012; Emmons et McCullough, 2003). L'augmentation de la capacité à éprouver des émotions positives améliorerait la faculté de penser et d'agir des individus en renforçant leurs ressources personnelles à long terme (Fredrickson, 2004). De plus, cultiver les sentiments positifs contribuerait non seulement au bonheur, mais aiderait également à soulager des symptômes dépressifs et favoriserait donc la santé mentale (Seligman, 2002). Enfin, les personnes ayant une bonne santé mentale seraient plus créatives, énergiques, résilientes et socialement engagées que celles qui sont malheureuses (Lyubomirsky et al., 2005). Ainsi, l'adoption d'interventions s'appuyant

sur les ressources personnelles des personnes ayant un TDA/H favoriserait le développement et le maintien de stratégies actives d'ajustement, d'une autonomie socioprofessionnelle, de meilleures interactions avec l'environnement et de la santé mentale (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ), 2010).

Accompagner les personnes qui ont un TDA/H à identifier les ressources personnelles mobilisées au sein de leur parcours professionnel serait concordant avec le rôle des conseillers d'orientation (c.o.). Pourtant, bien que le TDA/H chez les adultes soit de plus en plus reconnu comme un trouble fréquent pouvant affecter le fonctionnement en milieu de travail, peu de c.o. possèdent une formation sur la façon d'accompagner cette clientèle. Une recension des écrits scientifiques, qui sera traitée plus loin, démontre que les caractéristiques personnelles des individus ayant un TDA/H ont davantage été étudiées sous l'angle des limitations plutôt que sous celui des ressources. Les emplois pouvant mieux convenir aux caractéristiques des adultes qui ont un TDA/H en fonction de leurs forces ou de leurs faiblesses, s'il en existe, ne semblent pas avoir été documentés et sont méconnus des professionnels de la carrière (Monastra, 2008; Nadeau, 2005). De plus, aucune publication n'a été recensée sur les moyens concrets et les interventions à favoriser auprès des personnes ayant un TDA/H dans le cadre d'une démarche d'orientation (Fauvel, 2012).

Quelques études recensées (Baylé et Bouchez, 2010; Drapeau *et al.*, 2013; Vincent *et al.*, 2013) présentent des résultats sur l'influence que peuvent avoir les différentes caractéristiques personnelles des personnes touchées par un TDA/H (inattention, hyperactivité-impulsivité, inattention et hyperactivité-impulsivité combinées, avec ou sans comorbidité) sur leurs sphères de vie personnelle, scolaire et professionnelle. Les conclusions de celles-ci sont majoritairement négatives : les caractéristiques

personnelles des personnes qui ont un TDA/H leur nuiraient de différentes façons dans chacune de ces sphères de vie. Or, les écrits relevant des observations cliniques publiées au cours des dernières années par différents spécialistes en santé mentale dressent un portrait davantage positif du trouble (Barkley, 2010; Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016). L'inattention, tout comme d'autres caractéristiques pouvant causer des difficultés aux personnes qui ont un TDA/H, serait en fait des conséquences de certaines caractéristiques personnelles positives (p. ex., frontières interpersonnelles souples, fort éveil sensoriel, intelligence multisensorielle). Leur impulsivité leur permettrait donc d'être très créatifs (Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016). Cependant, peu d'écrits sont disponibles sur les caractéristiques personnelles des individus qui ont un TDA/H à titre de ressources. Une connaissance plus vaste des rôles qu'exercent ces caractéristiques au sein de leur parcours professionnel permettrait aux c.o. de leur offrir un accompagnement plus ajusté et conséquemment d'augmenter leur motivation et leur persévérance. Les personnes qui ont un TDA/H auraient ainsi davantage de chances de se maintenir en emploi plus longtemps et d'avoir une meilleure qualité de vie (Herr, 2001; Hugues *et al.*, 2002).

Depuis l'adoption du projet de loi 21 en 2012 et selon la *Loi sur l'instruction publique*, l'évaluation en orientation d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention est une activité réservée partagée chez les c.o. Comme les enfants aux prises avec un TDA/H font partie de la catégorie des élèves en difficulté d'adaptation (Fauvel, 2012), les c.o. devront être aptes à intervenir auprès de cette clientèle de manière rigoureuse. Fauvel (2012) relève que celle-ci exigerait plus d'efforts et d'énergie étant donné leurs tergiversations lors de leur choix professionnel qui entraînent des processus d'orientation plus longs. En ayant un portrait juste de leurs ressources personnelles au sein de leur parcours professionnel, les individus qui ont un TDA/H seraient plus susceptibles de vivre des réussites

scolaires, de développer de meilleures capacités et d'obtenir des emplois leur correspondant davantage et mieux rémunérés (Herr, 2001; Hugues *et al.*, 2002). L'intervention des c.o. auprès de cette clientèle pourrait donc être déterminante.

Considérant que seulement quelques études (McArdle, 2013; White et Shah, 2006) et observations cliniques (Barkley, 2010; Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016) relèvent des aspects positifs des caractéristiques personnelles des individus ayant un TDA/H, il devient alors pertinent de se questionner sur la nature de l'expérience personnelle vécue par ces derniers. L'objectif de cette recherche est de **décrire les rôles exercés par les caractéristiques personnelles d'adultes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) au sein de leur parcours professionnel.**

CHAPITRE I

REVUE CRITIQUE DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

Une recension des écrits de Baylé et Bouchez (2010) relate les nombreuses difficultés liées au symptôme d'inattention de l'adulte ayant un TDA/H. Tout d'abord, ses capacités de concentration limitées pourraient faire en sorte qu'il ait de la difficulté à terminer ses tâches et à s'organiser dans le temps. La gestion et l'organisation de son quotidien seraient également problématiques (courses, rangement, ménage, cuisine, oubli d'objets). Il pourrait avoir des problèmes de sommeil (rythme vespéral, réveil et endormissement difficile) et être enclin à l'abus de substances psychotropes. La possibilité de difficultés relationnelles (séparations répétées, ruptures) et d'excès de colère est également mentionnée. Sur le plan professionnel, l'inattention pourrait se dévoiler par l'oubli de rendez-vous, par un besoin de relire souvent les consignes et par des difficultés à suivre le fil des conversations ou de leurs actions (Baylé et Bouchez, 2010).

L'article de Baylé et Bouchez (2010) relève également que les adultes ayant un trouble d'hyperactivité-impulsivité auraient de la difficulté à tenir en place et à se détendre. De plus, ils s'ennuieraient vite et pourraient se montrer bavards et impulsifs. En plus d'avoir des difficultés sur le plan de l'organisation, ils auraient tendance à multiplier les activités sans les terminer. À l'instar de Baylé et Bouchez (2010), Vincent et ses collaborateurs (2013) remarquent que l'impulsivité vécue par les adultes ayant un TDA/H pourrait les amener à vivre un parcours professionnel décousu, marqué de ruptures de contrat fréquentes, de réactions émotionnelles mal modulées (réactions colériques brutales et soudaines) et à éprouver des difficultés à travailler en équipe. Enfin, ils pourraient être confrontés à des difficultés financières (Vincent *et al.*, 2013).

Un lien entre des limitations fonctionnelles en contexte de vie professionnelle et les caractéristiques du TDA/H a également été relevé dans une étude récente (Dipeolu *et al.*, 2011). Celle-ci a examiné en quoi les attitudes et les pensées dysfonctionnelles sur

la carrière peuvent être associées à l'identité professionnelle d'élèves américains ayant un diagnostic de TDA/H étudiant au secondaire (Dipeolu *et al.*, 2013). Les compétences en matière de prise de décision relative à la carrière seraient plus faibles chez ceux ayant un TDA/H. Il a été suggéré que les symptômes du TDA/H pourraient conduire à des pensées négatives qui entraveraient leur prise de décision liée à la carrière (variance de 42%) (Paintre, A. C., Prevatt, F. et Welles, T., 2008). De plus, les difficultés que les élèves atteints d'un TDA/H peuvent rencontrer, tels une basse estime de soi et un faible sentiment d'auto-efficacité, auraient une incidence sur leur développement de carrière. Ces élèves vivraient une exposition limitée au monde du travail, laquelle aurait également une influence sur leur parcours professionnel (Monastra, 2008; Young, 2002). Plus précisément, les compétences affectées sur le plan de l'emploi se font ressentir dans la gestion du temps (retards chroniques, délais non respectés), la concentration, la planification ainsi que dans l'exécution des tâches et l'établissement des priorités (Dipeolu *et al.*, 2013; Vincent *et al.*, 2013). Certains symptômes du TDA/H associés aux domaines de la planification, de l'organisation, du traitement de l'information et à l'estime de soi ainsi qu'au traitement relationnel pourraient conduire à une baisse de rendement au travail et ainsi nuire à la réussite professionnelle (Monastra, 2008; Young, 2002). Il peut être difficile pour un adulte qui a un TDA/H de travailler de façon autonome et de compléter des tâches complexes étant donné ses difficultés d'autorégulation et la nécessité d'une structure au travail. Celui-ci peut manquer de motivation, se sentir submergé et avoir l'impression que sa vie quotidienne est hors de contrôle (Dipeolu *et al.*, 2013).

En somme, les symptômes du TDA/H étant associés aux domaines de la planification, de l'organisation, du traitement informationnel et relationnel ainsi que de l'estime de soi pourraient influencer le développement de carrière des jeunes en transition vers des environnements postsecondaires par rapport à leurs objectifs de carrière, à leur maturité vocationnelle, à leurs compétences et à leur fonctionnement au travail (Norwalk *et al.*,

2009). Les élèves ayant un TDA/H pourraient également rencontrer des problèmes liés à leur identité professionnelle et aux processus métacognitifs lors de l'exploration de carrière (Crawford et Crawford, 2002). Ces difficultés liées aux processus métacognitifs pourraient les conduire à des perceptions et à des attributions négatives pouvant entraîner des réflexions dysfonctionnelles sur la carrière (Kelly *et al.*, 2007). Ces pensées pourraient également affecter leur développement professionnel (Saunders *et al.*, 2000).

Les élèves ayant un TDA/H pourraient également présenter des lacunes sur le plan des fonctions exécutives (Crawford et Crawford, 2002; Norwalk *et al.*, 2009; Sampson *et al.*, 2004). Ces dernières sont responsables de coordonner efficacement les autres fonctions cognitives afin d'accomplir des actions orientées vers un but (Association québécoise des Neuropsychologues, 2014). Des lacunes au niveau des fonctions exécutives peuvent limiter l'acquisition de compétences en matière de prise de décision et de connaissance de soi, ce qui réduirait leur confiance à prendre des décisions concernant leur carrière (Crawford et Crawford, 2002; Norwalk *et al.*, 2009; Sampson *et al.*, 2004). Sur le plan scolaire, les adultes ayant un TDA/H peuvent éprouver des difficultés à s'organiser dans leurs études et ainsi se retrouver dans l'incapacité de compléter leur diplôme (Dipeolu *et al.*, 2013). Ils pourraient également être rebutés par les tâches administratives ou la paperasse (Vincent *et al.*, 2013). Il pourrait donc exister un lien entre le TDA/H et le parcours professionnel.

Résultats des observations cliniques sur les caractéristiques du TDA/H

Les caractéristiques causant des difficultés aux personnes ayant un TDA/H peuvent également s'avérer des ressources propres à l'individu. Par exemple, leurs difficultés de concentration peuvent être perçues comme une conséquence de leurs frontières interpersonnelles souples, d'un fort éveil sensoriel et d'une intelligence multisensorielle (Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). Les personnes qui possèdent des frontières interpersonnelles souples peuvent voir apparaître très rapidement différentes perspectives à leur esprit (Dulude, 2014). Symboliquement, la souplesse des frontières interpersonnelles permet de passer d'une image (figure) à l'autre (fond), telle la perception d'un vase ou de deux visages dans l'image du Vase de Rubin (Dulude, 2014 ; Nadeau, 2016). Les personnes qui ont un TDA/H peuvent avoir de la difficulté à doser l'ouverture de leurs frontières interpersonnelles. Cela fait en sorte qu'elles ont une vision très large des différentes perceptions possibles, sans savoir sur laquelle s'attarder (Dulude, 2014). Bien que cette surstimulation puisse être à la source de difficultés de concentration et de confusion, elle peut aussi être un atout puisqu'elle favorise la créativité, aide à sortir du cadre et à envisager les situations selon un autre point de vue. De plus, une très grande souplesse des frontières interpersonnelles donne accès à différentes perspectives permettant d'avoir conscience du portrait complet d'une situation (Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016).

Les personnes ayant un TDA/H possèdent un niveau d'éveil sensoriel plus grand que la moyenne des gens (Dulude, 2014). Conséquemment, elles sont très sensibles aux atmosphères et ont tendance à se laisser imprégner des éléments de leur environnement (Dulude, 2014). Bien que cette caractéristique leur donne de la difficulté à se

concentrer, elle leur permet d'être ouvertes à tout et sans attente (Honos-Webb, 2005). Freud (1963, cité par Honos-Webb, 2005) qualifiait cette capacité « d'intuition interpersonnelle » et la considérait comme un talent (Honos-Webb, 2005). L'éveil sensoriel des personnes ayant un TDA/H s'accompagne d'une sensibilité émotionnelle qui leur permet de voir et de sentir plus de choses que la moyenne des gens. Leurs sens aigus leur donnent accès à une intelligence intuitive étant à la base, si exprimée, d'une grande créativité (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005).

Dulude (2014) traite d'intelligence multisensorielle. En période de déséquilibre, leurs sens sont éveillés à tout et partout en même temps. Les sentiments vécus, notamment l'anxiété, l'ennui, l'excitation, la honte ou la solitude, peuvent faire en sorte que la personne se disperse, soit lunatique ou ait la bougeotte. Cependant, les individus ayant appris à décoder et à organiser leurs sensations et émotions peuvent ensuite choisir comment réagir (Dulude, 2014).

L'impulsivité pouvant être à la base de problèmes à l'égard de la planification, de l'organisation, du traitement relationnel, informationnel et de la gestion du temps peut également être perçue comme un ingrédient essentiel à la création de pensées audacieuses, originales et à l'ouverture à de nouvelles perspectives (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). Une habileté d'imaginer et d'être audacieux est d'ailleurs reconnue aux personnes ayant un TDA/H (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). Plusieurs seraient aptes à « hyperfocuser » sur des tâches créatives, pouvant leur donner accès à des carrières artistiques (Nadeau, 2016). La curiosité de plusieurs les mènerait à rejeter la routine afin de privilégier la nouveauté (Nadeau, 2016). Cette caractéristique leur donnerait la capacité d'innover et d'être créatifs (Nadeau, 2016). Bien qu'ils peuvent être évalués plus faiblement sur le plan de la productivité dans certains contextes, dans d'autres, ils démontrent de la persistance, de la résilience et de

l'entêtement (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). Le courage est également une caractéristique des personnes ayant un TDA/H observée par plusieurs cliniciens (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; McArdle, 2013). Le manque de motivation et l'ennui qu'elles démontrent dans certains domaines contrastent avec le grand niveau d'énergie physique, mentale et l'engagement dont elles font preuve lorsqu'elles sont passionnées (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). Les personnes qui ont un TDA/H sont souvent très curieuses et défenseuses du monde du vivant et de la nature et s'y sentent connectées (Honos-Webb, 2005). Bien qu'elles puissent avoir des difficultés relationnelles, le charisme, l'humour et un caractère chaleureux sont des caractéristiques qui leur sont également reconnues (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005).

CHAPITRE II
CONTEXTE THÉORIQUE

2. Contexte théorique

Dans cette section seront définis les différents concepts théoriques relatifs à cette étude. La notion de « ressource » sera tout d'abord présentée. Les différentes définitions y étant attribuées seront regroupées selon leur nature : qu'elles soient propres au contexte ou à l'individu. Suivra la définition des caractéristiques personnelles du TDA/H selon les critères établis du DSM-5. Enfin, les objectifs spécifiques de recherche cloront cette section.

2.1 Ressource

Une recension des écrits permet de regrouper la notion de « ressource » en deux catégories distinctes : les ressources propres au contexte et celles propres à l'individu. Les ressources propres au contexte regroupent les ressources d'objets, de conditions et d'énergie formulées par la Théorie de la conservation des ressources d'Hobfoll (1989), les ressources d'emploi élaborées par Hackman et Oldham (1980) ainsi que par Demerouti, Bakker, Nachreiner et Schaufeli (2001) de même que les conditions du milieu définies par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ, 2010). Les ressources propres à l'individu incluent, quant à elles, les ressources personnelles définies par Fredrickson et Branigan (2005), Hobfol (1989) et Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et Schaufeli (2007) ainsi que les ressources en énergie d'Hobfoll (1989).

Catégories de ressource

Brais (2000) définit la notion de ressource comme la capacité des personnes à agir dans le cadre d'un projet. Selon cette auteure, les ressources se différencient de la notion de projet par le fait qu'elles peuvent devenir concrètes, puisqu'elles peuvent être utilisées afin d'atteindre un but fixé dans un projet, contrairement au projet lui-même qui peut rester virtuel. En définissant les ressources comme la capacité d'une personne plutôt que comme les moyens dont elle dispose, une personne peut bénéficier de ressources sans pour autant les utiliser. La capacité d'une personne à utiliser ses ressources rend compte, quant à elle, du concept de mobilisation (Brais, 2000).

Ressource propre au contexte

Différents modèles font état de ressources pouvant être considérées comme propres au contexte : la Théorie de la conservation des ressources d'Hobfoll (1989), la Théorie des caractéristiques des emplois d'Hackman et Oldham (1980) et le Modèle exigences-ressources de Demerouti (2001).

Selon la Théorie de la conservation des ressources d'Hobfoll (1989), les ressources propres au contexte se rapportent aux ressources d'objets, de conditions et aux ressources en énergie. Les objets incluent les ressources tangibles nécessaires pour la survie ou fortement valorisées par la culture d'un individu (p. ex., maison, nourriture, voiture, vêtements) tandis que les ressources de conditions font référence à l'éducation de la personne ou à son statut socioéconomique (p. ex., état civil, niveau de soutien social, sécurité d'emploi). Les ressources en énergie se rapportent à celles qui peuvent être utilisées pour obtenir ou échanger les ressources d'objets ou de conditions ou pour la protection ou le maintien d'autres ressources (Hobfoll *et al.*, 2003; Schumm *et al.*, 2005). Par exemple, l'argent et le crédit peuvent permettre à une personne d'obtenir une éducation ou encore de maintenir une bonne santé en lui donnant accès à des aliments et à des vêtements.

Il importe de souligner que les ressources de conditions de la Théorie de conservation des ressources d'Hobfoll (1999) s'apparentent à certaines composantes des ressources personnelles définies par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ, 2010) : compétences et acquis formels et informels développés par l'entremise d'expériences scolaires, professionnelles, de loisirs, d'engagement social et de toutes autres activités personnelles, qualifications requises pour l'intégration de contextes scolaires et professionnels (niveau de scolarité, domaine de compétence, qualifications spécialisées, langues parlées, connaissances informatiques, cartes de compétence, etc.). Elles incluent également les statuts conjugaux, parentaux ou familiaux ainsi que les capacités financières et le transport à titre de ressources personnelles (OCCOQ, 2010).

Dans la Théorie des caractéristiques des emplois d'Hackman et Oldham (1980) et le Modèle exigences-ressources de Demerouti (2001), les ressources propres au contexte

sont qualifiées de ressources d'emploi. Ces dernières permettent aux emplois d'avoir un potentiel de motivation, puisqu'elles donnent du sens au travail des employés, les tiennent responsables des tâches qui leur sont confiées et leur fournissent de l'information sur les processus et les résultats de leurs activités au travail (Hackman et Oldham, 1980). Demerouti (2001) décrit les ressources d'emploi comme correspondant aux aspects physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels du travail. Elles sont impliquées dans la réalisation des objectifs liés au travail et stimulent la croissance et le développement personnel des employés. La variété des compétences exigées pour un poste, les tâches et leur importance dans l'emploi, l'autonomie de l'employé, la rétroaction sur la performance, le soutien social des collègues et l'encadrement sont des exemples de ressources d'emploi (Demerouti, 2001; Hackman et Oldham, 1976, 1980).

Ressource propre à l'individu

Selon les écrits recensés, les ressources propres à l'individu peuvent être regroupées en deux catégories : les ressources personnelles (Fredrickson et Branigan, 2005; Hobfoll, 1989; Xanthopoulou *et al.*, 2007) et les ressources en énergie (Hobfoll, 1989). Les ressources personnelles incluent les traits personnels (p. ex., estime de soi, sentiment d'auto-efficacité) et les compétences d'une personne permettant sa survie ou étant liées à sa résilience. Les ressources en énergie ont été décrites plus tôt comme pouvant être utilisées pour obtenir ou échanger des ressources d'objets ou de conditions, ou encore pour la protection ou le maintien d'autres ressources. Celles-ci font également partie des ressources propres à l'individu puisqu'elles peuvent inclure, par exemple, l'intelligence qu'une personne déploierait pour l'obtention d'un diplôme (Hobfoll *et*

al., 2003 ; Schumm *et al.*, 2005). La définition des ressources personnelles d'Hobfoll (1989) rejoint celle de Fredrickson et Branigan (2005) qui y incluent les ressources intellectuelles, psychologiques et physiques de la personne (Fredrickson et Branigan, 2005).

Xanthopoulou *et al.* (2007) proposent une autre définition des ressources personnelles. Ils décrivent celles-ci comme des facteurs d'ordre supérieur de l'auto-efficacité, basée sur l'estime de soi et l'optimisme. Elles sont définies comme des auto-évaluations positives qui amènent les individus à faire face avec succès aux demandes d'emploi, aux coûts physiologiques et psychologiques y étant associés ainsi qu'à la réalisation de leurs objectifs de travail. Par leur rôle, les ressources personnelles participeraient à l'épanouissement et au développement des personnes (Xanthopoulou *et al.*, 2007).

Le sentiment d'auto-efficacité inclus dans les ressources personnelles est un concept ayant été décrit par plusieurs auteurs (Bandura, 1997; Russell *et al.*, 1987 ; Salanova *et al.*, 2006; Xanthopoulou *et al.*, 2007). Il aurait un rôle médiateur entre les ressources permettant la mobilisation de la personne et les ressources impliquées dans les tâches à accomplir, celles-ci pouvant tout autant correspondre aux ressources propres à la personne qu'à celles de l'environnement. Les personnes considérant avoir un niveau de compétences élevé seraient, en ce sens, plus motivées et déterminées à mettre les efforts leur permettant d'atteindre leurs objectifs (Bandura, 1997; Garrido, 2000).

Suite à la description des ressources propres au contexte et à l'individu, force est de constater que celles-ci sont interreliées. Les ressources personnelles peuvent être considérées comme réciproques aux ressources propres au contexte, puisqu'elles sont susceptibles d'être leurs antécédents et leurs résultats respectifs. Par exemple, les

expériences d'apprentissage des individus, considérées comme des ressources propres au contexte, peuvent leur permettre de se forger des évaluations fort positives sur eux-mêmes en plus de leur donner les acquis nécessaires pour créer des environnements de travail plus ingénieux (Judge *et al.*, 1997; Kohn et Schooler, 1982). Les ressources propres à l'individu sont ainsi interdépendantes des ressources propres au contexte.

2.2 Caractéristiques du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H)

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), selon le « Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux » (DSM) publié par l'*American Psychiatric Association* (APA, 2016), est un diagnostic caractérisé par un mode persistant d'inattention ou d'hyperactivité-impulsivité plus fréquent et plus sévère que ce qui est observé habituellement chez des sujets d'un niveau de développement similaire. Les critères diagnostiques reposent sur l'observation d'un ensemble de comportements/symptômes définis dans le DSM-5 (APA, 2016). Trois diagnostics peuvent être établis pour déterminer un TDA/H (APA, 2016) : 1) le trouble déficit de l'attention/hyperactivité du type où l'inattention prédomine, lorsque l'individu ne remplit que les critères de l'inattention (A1) ; 2) le trouble déficit de l'attention/hyperactivité du type où l'hyperactivité et l'impulsivité prédominent, lorsque l'enfant ne remplit que les critères de l'hyperactivité et de l'impulsivité (A2) ; 3) le trouble déficit de l'attention/hyperactivité du type mixte, lorsque l'enfant remplit tous les critères (A1 et A2).

Plusieurs symptômes peuvent être observés chez les personnes ayant un TDA/H. Les individus diagnostiqués avec un trouble prédominant d'inattention peuvent avoir de la difficulté à prêter attention aux détails, à soutenir leur attention, à se conformer aux consignes, à mener à terme leurs tâches ou obligations, à s'organiser ou à fournir un effort mental soutenu (APA, 2016).

Les individus ayant un trouble où l'hyperactivité et l'impulsivité prédominent auront de la difficulté à ne pas s'agiter ou, sans nécessairement se laisser aller à leur envie de bouger, auront un sentiment d'impatience motrice. Ils parleront beaucoup, déborderont d'énergie et auront tendance à être sur la défensive. Ils peuvent avoir de la difficulté à attendre leur tour et, conséquemment, interrompre les autres (APA, 2016).

Les personnes ayant un diagnostic de type mixte peuvent être aux prises avec les symptômes des deux profils énoncés plus tôt (APA, 2016). Pour cela, il importe que les comportements décrits aient des effets néfastes et significatifs sur le fonctionnement social ou scolaire de l'individu. Ils ne doivent pas résulter d'un trouble du spectre de l'autisme (autisme, syndrome d'Asperger, trouble désintégratif de l'enfance, syndrome de Rett) ni d'une maladie psychotique ou d'une autre pathologie (APA, 2016). Il faut d'ailleurs être vigilant à ne pas confondre le TDA/H avec les nombreuses comorbidités y étant associées. Dans un ordre décroissant d'importance, les comorbidités généralement reconnues sont : les troubles d'apprentissage (15-60 %), les troubles oppositionnels avec provocation (30-50 %), les troubles anxieux (25 %), les troubles de conduite (25 %) et les troubles de l'humeur (18 %) (APA, 2016).

D'après les critères du DSM-5 (APA, 2016), cinq des neuf symptômes reflétant l'inattention, l'hyperactivité ou l'impulsivité doivent être retrouvés chez l'enfant ou

l'adolescent évalué pour poser le diagnostic de TDA/H. Les symptômes doivent être observés dans deux environnements différents ou plus (maison, école, loisirs, etc.), bien que leur intensité puisse varier selon les milieux ou dans le temps. Certains des symptômes doivent avoir été observés avant l'âge de 12 ans (APA, 2016).

2.3 État des connaissances sur les caractéristiques personnelles du TDA/H dans les sphères de vie personnelle, scolaire et professionnelle

Le TDA/H semble avoir été étudié majoritairement sous l'angle que la psychologie a retenu depuis la classification des maladies mentales décrite par Seligman (2004), soit l'étude des causes des maladies, de ses conséquences sur diverses sphères de la vie des individus et des traitements pouvant aider à réguler leurs effets négatifs. Sans traiter de ressources, les études recensées (Baylé et Bouchez, 2010; Dipeolu *et al.*, 2013; Garcia *et al.*, 2012; Vincent *et al.*, 2013; Yang *et al.*, 2013) présentent des résultats sur le lien entre les différentes caractéristiques personnelles des personnes touchées par un TDA/H, et des aspects de leurs sphères de vie personnelle, professionnelle et scolaire. Les caractéristiques pour lesquelles des résultats ont été trouvés sont l'inattention, l'hyperactivité-impulsivité, l'inattention et l'hyperactivité-impulsivité combinées ainsi que les symptômes du TDA/H ayant pour comorbidités la dépression et l'anxiété. Certains écrits (Dipeolu *et al.*, 2013; Vincent *et al.*, 2013) traitent également des rôles des caractéristiques personnelles du TDA/H de façon générale, c'est-à-dire sans différencier l'inattention de l'hyperactivité-impulsivité.

Différents spécialistes en santé mentale ont également publié leurs observations cliniques auprès des personnes ayant un TDA/H (Barkley, 2010; Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016). Ceux-ci, à l'inverse des auteurs précédents, décrivent les caractéristiques du trouble comme des ressources propres à l'individu. Ainsi, les résultats de ces observations cliniques présentent un angle ayant été peu étudié par les écrits scientifiques recensés.

2.4 Questions spécifiques de la recherche

La synthèse des résultats des différents écrits consultés sur les caractéristiques personnelles des individus ayant un TDA/H sont concordants : l'inattention et l'hyperactivité-impulsivité sont liées à des conséquences négatives sur la vie personnelle, professionnelle et scolaire des personnes concernées. Sans nier celles-ci, les spécialistes en santé mentale ayant effectué des observations cliniques (Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005) notent des traits positifs (frontières interpersonnelles souples, fort éveil sensoriel, intelligence multisensorielle) et des conséquences favorables (créativité, courage, énergie, etc.) à ces mêmes caractéristiques, et ce, selon les divers contextes de mobilisation.

Malgré ces données, aucune étude recensée ne s'est adressée aux principaux acteurs concernés, soit les adultes ayant un TDA/H, au sujet des rôles exercés par leurs caractéristiques personnelles au sein de leur parcours professionnel. Leur propre expérience, très peu connue, pourrait pourtant permettre d'obtenir un portrait juste des

ressources personnelles leur ayant permis de vivre des réussites scolaires, de développer de meilleures capacités et d'obtenir des emplois correspondant à leurs intérêts et aptitudes (Herr, 2001; Hugues *et al.*, 2002).

Au regard de ce manque de connaissances relatives à ces différents aspects, les questions de recherche suivantes sont ici posées : quelles caractéristiques personnelles les adultes ayant un TDA/H mobilisent-ils au sein de leur parcours professionnel? De quelles façons ces caractéristiques sont-elles mobilisées?

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

La présente étude vise à explorer le rôle des caractéristiques personnelles d'adulte ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) au sein de leur parcours professionnel. Le devis le plus adapté pour atteindre cet objectif en est un descriptif interprétatif de nature qualitative puisque l'objectif de recherche vise l'exploration d'un phénomène, et ce, du point de vue des participants (Fortin, 2010).

3.1 Participants

Une stratégie d'échantillonnage de nature raisonnée a permis de recruter 22 adultes ayant un TDA/H et de s'assurer d'une distribution équilibrée sur le plan du genre. Pour pouvoir participer à la recherche, les candidats ont dû déclarer avoir reçu le diagnostic de TDA/H selon les critères du DSM-4 ou du DSM-5 par un médecin ou un psychologue. Au Québec, selon les dispositions du projet de loi 21, les médecins, les psychologues et certains professionnels ayant une attestation pour l'évaluation des troubles mentaux, tels les conseillers d'orientation, sont reconnus comme pouvant diagnostiquer un TDA/H (Assemblée nationale, 2009). Afin de bâtir un lien de confiance avec les participants et pour éviter d'alourdir le processus de recrutement, aucune attestation du diagnostic établi n'a été exigée de leur part. De plus, ne voulant pas se limiter exclusivement à des individus ayant une prédominance de l'inattention ou de l'hyperactivité, la recherche effectuée a inclus les trois diagnostics possibles : 6 femmes et 5 hommes avaient un trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité (TDA) et 6 femmes et 5 hommes avaient un TDAH (avec hyperactivité). Sur le plan scolaire, 8 avaient complété des études universitaires ; 6 des études collégiales ; 4 un secondaire professionnel ; 3 des études secondaires et 1 un niveau primaire.

Les participants sélectionnés ont dû déclarer avoir vécu un minimum de deux ans en emploi, et ce, peu importe leur profession. Afin d'établir un portrait des caractéristiques des adultes ayant un TDA/H à son état naturel, ceux-ci ne devaient pas avoir été médicamentés durant ces deux années ni antérieurement sur une période prolongée (plusieurs années). Cependant, il n'était pas nécessaire qu'ils aient maintenu le même emploi durant ces deux années. Vu l'objectif de cette recherche, il était avantageux que les participants sélectionnés aient mis à profit leurs caractéristiques personnelles au sein de leur parcours professionnel. Afin de relever cet aspect, les participants ayant considéré s'être bien intégrés dans leur emploi ont été favorisés dans le recrutement. Pour ce faire, lors du premier contact téléphonique avec la chercheuse, ils ont simplement dû affirmer qu'ils se sont sentis aptes à effectuer les principales tâches exigées dans leur poste. Parmi les participants s'étant bien intégrés en emploi, ceux ayant eu le plus long parcours professionnel sans médication ont été sélectionnés. Les personnes n'ayant pas été retenues pour la recherche se sont fait assurer qu'elles recevraient les résultats de l'étude en exclusivité en guise de remerciement pour s'être portées volontaires.

Pour recruter les répondants, différents organismes ou services pouvant être en lien avec des adultes ayant un TDA/H ont été sollicités : la Clinique TDA/H de Montréal, le Club TDAH, l'Association Panda, l'Association québécoise des troubles d'apprentissage (AQETA), la *Canadian ADHD Resource Alliance* (CADDRA) et l'Institut universitaire en santé mentale Douglas. Des communautés de personnes concernées par le TDAH sur Facebook ont également été contactées : TDAH Communauté, TDAH Québec et TDAH plus qu'une étiquette ; ainsi que différents centres culturels et sportifs pouvant être en lien avec des adultes imaginatifs et énergiques : La Caserne 18-30 (centre communautaire de loisirs spécialisé en arts du

cirque), l'École nationale de cirque, l'École nationale de l'humour, l'École nationale de théâtre du Canada, l'Union des artistes et Zéro gravité (centre d'escalade intérieur et de yoga). Enfin, des professionnels du TDA/H tels que la médecin Annick Vincent, le psychologue Martin Leduc ont également reçu l'affiche de recrutement (Appendice E). La grande majorité des participants se sont portés volontaires à la suite de l'affichage de l'annonce de recrutement publiée sur la page Facebook personnelle de Philippe Laprise, porte-parole de l'Association Panda. Plus de 150 adultes ont proposé leur candidature pour participer à l'étude et 24 ont été sélectionnés selon les critères mentionnés précédemment. Au moment de fixer les rencontres, un homme ayant un TDA et un homme ayant un TDAH se sont désistés. Puisqu'une saturation des données a été constatée rapidement, il n'a pas été nécessaire de les remplacer.

3.2 Instruments de collecte de données

L'entrevue semi-dirigée a été choisie comme méthode de collecte de données pour la présente recherche, puisqu'elle permet de recueillir les témoignages des participants dans un objectif de compréhension de leur réalité (Fortin, 2010). Plus précisément, l'entrevue semi-dirigée a permis à l'interviewer d'arrêter une liste de sujets à aborder de façon souple (Fortin, 2010). Cette technique a favorisé l'atteinte de l'objectif de la présente recherche, soit d'explorer le rôle des caractéristiques personnelles d'adultes ayant un TDA/H, au sein de leur parcours professionnel.

L'entrevue comprenait 11 questions (Appendice C). L'ensemble des questions visait à explorer le rôle des caractéristiques personnelles des participants et la façon dont elles ont été mobilisées tout au long de la vie des participants. Un questionnaire réservé aux données factuelles sociodémographiques a permis de recueillir des informations sur les expériences professionnelles antérieures des participants ainsi que des renseignements d'ordre médical afin de déterminer le type de TDA/H de chacun d'eux (Appendice D). L'enregistrement des entretiens et les données recueillies dans la fiche sociodémographique ont constitué les sources de données analysées.

3.3 Déroulement

Préalablement à l'entretien, les participants ont été contactés par téléphone afin de confirmer qu'ils correspondent aux critères établis pour faire partie de l'échantillon. Le but de l'étude, le déroulement anticipé de l'entretien, les méthodes utilisées, la confidentialité des renseignements fournis et l'anonymat lors de la diffusion des données leur ont alors été présentés plus en profondeur. Ce premier contact a permis d'obtenir le consentement des participants. Leurs questions ont alors pu être répondues. Après quoi, un temps et un lieu de rendez-vous ont été fixés pour l'entretien.

Chaque entretien, d'une durée moyenne de 75 minutes, a été suivi de la transcription et du codage. Les répondants ayant participé à l'étude sur une base volontaire n'ont été rencontrés qu'une seule fois par la chercheuse afin de remplir la fiche sociodémographique et répondre aux questions de l'entretien semi-dirigé. Les

entretiens ont majoritairement été effectués dans un local de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Seulement trois entretiens se sont réalisés dans les environs de Montréal, puisqu'il n'était pas possible pour les répondants de se rendre dans la métropole. Un enregistreur numérique a été utilisé lors des entretiens.

3.4 Méthode d'analyse des données

La démarche d'analyse qualitative thématique par codage semi-émergent (mixte) a été retenue pour cette recherche (Fortin, 2010). La première étape a consisté à transcrire les entretiens pour ensuite en classer le contenu selon les différents types de ressources propres à la personne, soit les ressources personnelles (traits personnels, intérêts) et les ressources en énergie (pour obtention, protection, échange et maintien) dans un tableau de codage créé à cet effet. Les ressources étant partagées par 11 individus et plus sur 22 ont été retenues afin d'assurer la représentativité des résultats¹. Une analyse transversale a ensuite permis à la chercheuse d'effectuer une catégorisation en fonction des thèmes émergents les plus fréquents (Fortin, 2010). Le codage est dit semi-émergent, car bien que des thèmes ont été préalablement établis selon les écrits recensés, d'autres s'y sont ajoutés en cours d'analyse. Une démarche de décontextualisation a consisté à regrouper les extraits de chaque entrevue avec des extraits du même sens (Tesch, 1990). Une démarche de recontextualisation a ensuite visé à réunir les unités afin d'en dégager le sens (Tesch, 1990). Plus précisément, les extraits de toutes les entrevues (identifiées selon des codes) ont été réunis en fonction de définitions opératoires composées de conditions spécifiques d'inclusion des propos.

¹ La chercheuse s'est assurée qu'aucune ressource centrale pour un individu n'a été éliminée.

Cette méthode a permis d'identifier les ressources personnelles des adultes ayant un TDA/H et leurs techniques de mobilisation. Une saturation des données a été observée au cours de l'analyse des 22 entretiens, puisque les unités analysées n'apportaient plus d'information nouvelle et qu'elles étaient redondantes (Fortin, 2010). Le directeur et la codirectrice de recherche ont validé chacune des étapes de la démarche d'analyse afin d'en assurer la rigueur et d'attester la pertinence des propos en regard des critères de catégorisation.

3.5 Considérations éthiques

Une demande de certification éthique a été approuvée par un comité institutionnel d'éthique à la recherche avant le début des entretiens (Appendice A). De plus, les répondants de cette recherche ont donné leur consentement libre et éclairé avant de participer à l'étude en signant le formulaire de consentement (Appendice B). Les tenants et aboutissants de la recherche leur ont été expliqués avant les entretiens et ceux-ci y ont collaboré de façon volontaire.

Les données recueillies dans cette recherche ont été traitées de manière confidentielle et anonyme. Les répondants ont été identifiés par des codes lors de la transcription des entretiens et de la présentation des résultats. Le nom des participants a été enlevé afin de préserver leur anonymat. Les enregistrements numériques, leur transcription et les formulaires de consentement ont été conservés sous clé par la chercheuse pour la durée totale du projet. Seuls la chercheuse, le directeur et la codirectrice de recherche ont

accès aux données recueillies. Le matériel de recherche (enregistrements numériques, transcriptions, formulaire de consentement) sera détruit cinq ans après les dernières publications. Enfin, pour les participants, les bénéfices résultant de ce projet de recherche, soit une meilleure connaissance des rôles de leurs caractéristiques personnelles sur leur parcours professionnel, sont supérieurs aux coûts en temps qu'il exigera.

CHAPITRE IV

ARTICLE

RÔLES DES CARACTÉRISTIQUES PERSONNELLES D'ADULTES AYANT UN
TROUBLE DÉFICITAIRE DE L'ATTENTION AVEC OU SANS
HYPERACTIVITÉ (TDA/H) AU SEIN DE LEUR PARCOURS PROFESSIONNEL

RÉSUMÉ

Le diagnostic du trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) chez l'adulte représente le trouble neurodéveloppemental le plus fréquent avec une prévalence de 7 à 9 % en Amérique du Nord (Gonon, Guilé et Cohen, 2010). Si les difficultés qu'il entraîne sur le parcours professionnel ont été démontrées, les ressources personnelles pouvant l'influencer positivement restent méconnues par les conseillers d'orientation. Un devis de recherche de nature qualitative a visé à décrire les rôles exercés par les caractéristiques personnelles d'un échantillon de 22 adultes québécois ayant un TDA/H, au sein de leur parcours professionnel. Précisément, l'étude a décrit l'expérience personnelle des participants sur deux aspects : les caractéristiques personnelles qu'ils mobilisent au sein de leur parcours professionnel et les façons dont ces caractéristiques sont mobilisées. L'étude révèle que 16 caractéristiques des adultes interrogés jouent le rôle de ressources personnelles au sein de leur parcours professionnel, lorsque mobilisées au profit des intérêts et aptitudes de ces derniers. Celles-ci ont été regroupées selon quatre ressources personnelles, soit l'engagement passionné, l'indépendance créatrice, la vivacité analytique et la disponibilité expérientielle. Pour chacune de ces ressources, les techniques de mobilisation ont été identifiées : l'implication, l'expérimentation, la connaissance de soi et la création d'un lien social. Les résultats portent à croire que les caractéristiques des adultes qui ont un TDA/H jouent le rôle de ressources personnelles lorsque ceux-ci sont impliqués dans des activités en lien avec leurs intérêts et aptitudes. Le TDA/H semble modulé selon le degré de motivation impliqué envers les tâches à accomplir.

MOTS-CLÉS : TDA/H, ressources, caractéristiques personnelles, parcours professionnel

1. Introduction et problématique

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un trouble neurodéveloppemental consistant en un mode persistant d'inattention ou d'hyperactivité-impulsivité interférant avec le fonctionnement ou le développement d'un individu (APA, 2016). Bien qu'il soit diagnostiqué chez l'enfant depuis plusieurs décennies, chez l'adulte, le diagnostic est plus récent et en augmentation considérable dans différents pays occidentaux (Lange, Reich, Lange, Tucha et Tucha, 2010; Paris, Bhat et Thombs, 2015). Il persisterait dans 30 à 50 % ou plus des cas diagnostiqués à l'enfance et à l'adolescence (Davids et Gastpar, 2005). En Amérique du Nord, il représente le trouble neurodéveloppemental le plus fréquent avec une prévalence de 7 à 9 % (Gonon, Guilé et Cohen, 2010). Bien que les symptômes des personnes ayant un TDA/H puissent être diminués par l'administration de psychostimulants, il n'existe jusqu'à maintenant aucun traitement curatif (Jalinière, 2014). À ce jour, la majorité des écrits recensés portent essentiellement sur les limitations qu'implique le trouble. Les caractéristiques liées au TDA/H nuiraient à la réussite scolaire et professionnelle en provoquant, par exemple, des comportements dits négatifs à l'apprentissage et des problèmes de rendement au travail (Baylé et Bouchez, 2010; Huynh et Mazet, 2011; Monastra, 2008; Vincent, Proulx et Lemelin, 2013; Young, 2002).

Bien que la mise en valeur des caractéristiques personnelles à titre de ressources pourrait avoir plusieurs incidences positives sur le parcours professionnel des adultes ayant un TDA/H, celles-ci demeurent méconnues. Pourtant, l'adoption d'interventions s'appuyant sur les ressources personnelles favorise le développement et le maintien de la santé mentale, de stratégies actives d'ajustement, d'une autonomie socioprofessionnelle et de meilleures interactions avec l'environnement (Ordre des

conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ], 2010). D'ailleurs, les observations cliniques de différents professionnels de la santé (Barkley, 2010; Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016) proposent que plusieurs des caractéristiques du trouble, généralement considérées comme des limites, peuvent s'avérer des forces (haut niveau d'énergie, curiosité, etc.). Néanmoins, peu de conseillers d'orientation (c.o.) possèdent une formation sur la façon d'accompagner les adultes ayant un TDA/H alors que leur champ d'exercices et le projet de loi 21 annoncent une reconnaissance et une expertise à cet égard. Une meilleure connaissance de ces ressources permettrait aux c.o. d'offrir un accompagnement plus ajusté à leur clientèle ayant un TDA/H.

Le diagnostic du TDA/H chez l'adulte augmente considérablement en Amérique du Nord (Lange *et al.*, 2015). Bien que le trouble ait des incidences négatives sur le parcours professionnel, seulement quelques écrits scientifiques (McArdle, 2012; White et Shah, 2006) et observations cliniques (Barkley, 2010; Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016) traitent des ressources pouvant y être liées. Considérant que celles-ci pourraient jouer rôle positif sur le parcours professionnel, il devient pertinent de se questionner sur la nature de l'expérience personnelle d'une population d'adultes québécois ayant un TDA/H et étant en mesure de porter un regard rétrospectif sur leur vécu. L'objectif de la recherche était de décrire les rôles exercés par les caractéristiques personnelles d'adultes ayant un TDA/H au sein de leur parcours professionnel.

2. Contexte théorique

Une recension des écrits présentera la notion de ressources. Ensuite, les caractéristiques du TDA/H seront décrites en fonction des résultats des études scientifiques et selon les observations cliniques de divers professionnels de la santé.

2.1 Ressources

Brais (2000) définit la notion de ressources comme la capacité des personnes à agir dans le cadre d'un projet. En définissant les ressources comme la capacité d'une personne plutôt que comme les moyens dont elle dispose, l'auteure précise qu'un individu peut bénéficier de ressources sans pour autant les utiliser.

Les ressources propres au contexte regroupent les ressources d'objets, de conditions et d'énergie de la Théorie de la conservation des ressources d'Hobfoll (1989), les ressources d'emploi élaborées par Hackman et Oldham (1980) ainsi que par Demerouti, Bakker, Nachreiner et Schauféli (2001) de même que les conditions du milieu définies par l'Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ, 2010). Les ressources propres à l'individu incluent, quant à elles, les ressources personnelles définies par Fredrickson et Branigan (2005), Hobfoll (1989) et Xanthopoulou, Bakker, Demerouti et Schauféli (2007) ainsi que les ressources en énergie d'Hobfoll (1989).

Selon la Théorie de la conservation des ressources, les ressources propres au contexte se rapportent aux objets (p. ex., maison, nourriture, voiture, vêtements), aux conditions (éducation ou statut socioéconomique) et à l'énergie (obtention ou échange de ressources d'objets ou de conditions pour la protection ou le maintien d'autres ressources) (Hobfoll, 1989; Hobfoll *et al.*, 2003). Pour leur part, la Théorie des caractéristiques des emplois d'Hackman et Oldham (1980) et le modèle exigences-ressources de Demerouti (2001) qualifient les ressources propres au contexte de ressources d'emploi. Ces dernières permettent aux emplois d'avoir un potentiel de motivation, puisqu'elles donnent du sens au travail des employés, les tiennent responsables des tâches qui leur sont confiées et leur fournissent de l'information sur les processus et les résultats de leurs activités au travail (Hackman et Oldham, 1980). Selon Demerouti (2001), les ressources d'emploi correspondent aux aspects physiques, psychologiques, sociaux ou organisationnels du travail. Selon l'OCCOQ (2010), l'ensemble des types de ressources propres au contexte évoquées précédemment serait inclus dans les conditions du milieu. Ces dernières concernent autant les espaces immédiats au sein desquels la personne évolue que les dimensions structurelles, conjoncturelles et ponctuelles du milieu. La personne et les conditions du milieu s'influencent mutuellement et ont une incidence sur le parcours scolaire et professionnel.

Les ressources personnelles comprennent les traits personnels (p. ex., estime de soi, sentiment d'auto-efficacité) et les compétences d'une personne permettant sa survie ou étant liées à sa résilience. Les ressources en énergie sont utilisées pour obtenir ou échanger des ressources d'objets ou de conditions, ou encore pour la protection ou le maintien d'autres ressources. Celles-ci font également partie des ressources propres à l'individu puisqu'elles peuvent, par exemple, constituer en l'intelligence qu'une personne utiliserait pour l'obtention d'un diplôme (Hobfoll *et al.*, 2003). Ainsi, les ressources personnelles peuvent être considérées comme réciproques aux ressources

propres au contexte, puisqu'elles peuvent être leurs antécédents et leurs résultats respectifs (Judge, Locke, et Durham, 1997; Kohn et Schooler, 1982).

Selon les descriptions recensées, il est possible que les caractéristiques des adultes ayant un TDA/H, telles que les traits personnels, les compétences et les énergies déployées au sein du parcours professionnel, agissent à titre de ressources. Les techniques de mobilisation de ces ressources désigneraient, quant à elles, la façon dont ils utilisent leurs traits et intérêts personnels au profit de leur parcours professionnel.

2.2 Caractéristiques du TDA/H

Les études recensées (Baylé et Bouchez, 2010; Dipeolu, Sniatecki, Storlie et Hargrave, 2013; Garcia, Bau, Silva, Callegari-Jacques, Salgado, Fischer, Victor, Sousa, Karam, Rohde, Belmonte-de-Abreu et Grevet, 2012; Vincent *et al.*, 2013) présentent des liens majoritairement négatifs entre les différentes caractéristiques personnelles des personnes ayant un TDA/H et leur parcours professionnel : capacités de concentration limitées causant des difficultés à terminer leurs tâches et à s'organiser dans le temps; inattention dévoilée par l'oubli de rendez-vous, par un besoin de relire souvent les consignes et par des difficultés à suivre le fil de leurs actions (Baylé et Bouchez, 2010). Pour les adultes ayant un trouble d'hyperactivité-impulsivité : difficulté à tenir en place, à rester silencieux, à s'organiser, à travailler en équipe et à gérer leurs finances; tendance à multiplier les activités sans les terminer; parcours professionnel décousu,

marqué de ruptures de contrat fréquentes et de réactions émotionnelles mal modulées et impulsivité (Baylé et Bouchez, 2010; Vincent *et al.*, 2013).

Une étude de Dipeolu *et al.* (2013) a démontré un lien entre des limitations fonctionnelles en contexte de vie professionnelle et les caractéristiques du TDA/H. Ces auteurs ont examiné en quoi les attitudes et les pensées dysfonctionnelles sur la carrière peuvent être associées à l'identité professionnelle d'élèves américains aux études secondaires ayant un diagnostic de TDA/H (Dipeolu *et al.*, 2013). Sur le plan scolaire, les personnes ayant un TDA/H pourraient éprouver des difficultés à s'organiser dans leurs études et ainsi se retrouver dans l'incapacité de compléter leur diplôme (Dipeolu *et al.*, 2013). Il pourrait être difficile pour un adulte qui a un TDA/H de travailler de façon autonome et d'accomplir des tâches complexes étant donné ses difficultés d'autorégulation et la nécessité d'une structure au travail (Dipeolu *et al.*, 2013). L'acquisition limitée de compétences en matière de connaissance de soi réduirait leur confiance à prendre des décisions concernant leur carrière (Crawford et Crawford, 2002; Norwal, Norvilitis et MacLean, 2009; Sampson *et al.*, 2004).

De leur côté, White et Shah (2006) ont étudié la créativité chez les individus ayant un TDA/H. Ils ont évalué la portée du contrôle inhibiteur de ces derniers quant à deux aspects de la créativité : la pensée divergente et convergente. Les participants étaient 90 étudiants américains de premier cycle universitaire. Les résultats révèlent que les adultes qui ont un TDA/H ont un meilleur rendement que les adultes sans TDA/H dans certaines tâches créatives, particulièrement dans celles qui requièrent une pensée divergente, soit l'habileté à former des associations entre différents concepts.

Un autre ensemble d'écrits consultés porte sur les observations cliniques du TDA/H. D'après plusieurs auteurs, les limitations liées au trouble pourraient s'avérer des ressources dans certains contextes (Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau 2016). Par exemple, leurs difficultés de concentration pourraient être perçues comme une conséquence de leurs frontières interpersonnelles souples, d'un fort éveil sensoriel et d'une intelligence multisensorielle. Ces frontières souples leur permettraient de voir apparaître très rapidement différentes perspectives à leur esprit et ainsi d'avoir conscience du portrait complet d'une situation (Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005 ; Nadeau 2016). Cette surstimulation serait un atout puisqu'elle favorise la créativité, aide à sortir du cadre et à envisager les situations selon un autre point de vue (Dulude, 2014; Nadeau, 2016). De plus, leur fort éveil sensoriel leur donnerait accès à une intelligence intuitive à la base d'une grande créativité, si exprimée (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). D'autre part, leur impulsivité serait une caractéristique qui pourrait également être perçue comme un ingrédient essentiel à la création de pensées audacieuses (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). Plusieurs seraient d'ailleurs aptes à focaliser sur des tâches créatives, leur donnant accès à des carrières artistiques (Nadeau, 2016). La curiosité de plusieurs les mènerait à rejeter la routine afin de privilégier la nouveauté, ce qui leur donnerait la capacité d'innover et d'être créatifs (Nadeau, 2016).

Leurs difficultés de concentration leur permettraient d'être hypervigilents (Nadeau, 2016). Les personnes ayant un TDA/H possèderaient donc un niveau d'éveil sensoriel et une sensibilité émotionnelle plus grands que la moyenne des gens (Dulude, 2014). Conséquemment, elles seraient très sensibles aux atmosphères et auraient tendance à se laisser imprégner des éléments de leur environnement (Dulude, 2014). Cette caractéristique leur permettrait d'être ouvertes à tout et sans attente (Honos-Webb, 2005). En ce sens, leur impulsivité leur permettrait de réagir rapidement, sans préparation. Ce trait leur donnerait la capacité de profiter des opportunités et de prendre

des risques (Nadeau, 2016). Le courage est d'ailleurs une caractéristique observée par plusieurs cliniciens (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; McArdle, 2012).

Selon Barkley (2010), l'intérêt envers les tâches professionnelles serait un critère primordial dans le choix de carrière des adultes ayant un TDA/H. Lorsqu'intéressés, ces derniers engageraient un grand niveau d'énergie physique et mentale à leurs activités et démontreraient de la persistance, de la résilience et de l'entêtement (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016). Le charisme, l'humour et un caractère chaleureux seraient des caractéristiques qui leur sont également reconnues (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005). En outre, les individus qui ont un TDA/H seraient souvent très curieux et défenseurs du monde du vivant et de la nature et s'y sentiraient connectés (Honos-Webb, 2005). Enfin, les caractéristiques propres au TDA/H ne sembleraient pas causer de limitation dans des situations où l'emploi est très structuré, concret et supervisé adéquatement ou dans le cadre de professions mettant l'accent sur la force physique et parfois le courage, telles que le travail dans les mines ou l'emploi de militaire (McArdle, 2012).

Les résultats des études consultées sur les caractéristiques personnelles des individus ayant un TDA/H sont concordants : l'inattention et l'hyperactivité-impulsivité auraient des influences négatives sur le parcours professionnel des personnes concernées. Sans nier les conséquences négatives du trouble, les cliniciens (Barkley, 2010; Dulude, 2014; Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; Nadeau, 2016) ont observé des conséquences favorables à ces mêmes caractéristiques. Malgré ces constats, l'expérience des principaux intéressés, c'est-à-dire des adultes ayant un TDA/H, reste inexplorée. Des questions se posent sur leur expérience personnelle : quelles caractéristiques personnelles les adultes ayant un TDA/H mobilisent-ils tout au long de

leur parcours professionnel? De quelles façons ces caractéristiques sont-elles mobilisées?

3. Méthodologie

3.1 Participants

Un devis de recherche descriptif interprétatif de nature qualitative visant à explorer l'expérience des participants (Fortin, 2010) a été mis en place dans le cadre d'une démarche conduite à l'été 2015. Pour pouvoir participer à la recherche, les candidats ont dû déclarer avoir reçu le diagnostic de TDA/H selon les critères du DSM-IV ou du DSM 5 par un médecin, un psychologue ou un professionnel ayant une attestation pour l'évaluation des troubles mentaux, tel qu'un conseiller d'orientation (Assemblée nationale, 2009). Pour éviter d'alourdir le processus de recrutement, aucune attestation du diagnostic établi n'a été exigée de leur part. La recherche effectuée a inclus les trois diagnostics de TDA/H possibles (inattention prédominante, hyperactivité-impulsivité prédominante, mixte). Les participants recherchés devaient avoir vécu un minimum de deux ans en emploi, peu importe leur profession, et ne devaient pas avoir été médicamenteux durant ces deux années ni antérieurement sur une période prolongée afin d'offrir un portrait du TDA/H à son état naturel. Durant cette période, il n'était pas nécessaire qu'ils aient maintenu le même emploi. Étant donné l'objectif de cette recherche, il était avantageux que les participants sélectionnés aient mis à profit leurs caractéristiques personnelles au sein de leur parcours professionnel. Afin de relever cet

aspect, les participants ayant considéré s'être bien intégrés dans leur emploi ont été favorisés dans le recrutement. Pour ce faire, lors du premier contact téléphonique avec la chercheuse, ils ont simplement dû déclarer qu'ils se sont sentis aptes à effectuer les principales tâches exigées par leur poste. Parmi les personnes s'étant bien intégrées en emploi, celles ayant eu le plus long parcours professionnel sans médication ont été sélectionnées. Les participants n'ayant pas été retenus pour la recherche se sont fait assurer qu'ils recevraient les résultats de l'étude en exclusivité en guise de remerciement pour s'être portés volontaires.

Une stratégie d'échantillonnage de nature raisonnée avec une répartition équilibrée d'hommes et de femmes a permis de recruter 22 adultes de 25 à 62 ans ayant un TDA/H et de s'assurer d'une distribution équilibrée sur le plan du sexe. Sur le plan scolaire, 8 avaient complété des études universitaires ; 6 des études collégiales ; 4 un secondaire professionnel ; 3 un diplôme d'études secondaires et 1 un niveau primaire. De ceux-ci, 6 femmes et 5 hommes avaient un trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité (TDA) et 6 femmes et 5 hommes avaient un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH).

3.2 Instruments de collecte de données

Une fiche de renseignements sociodémographiques, complétée par les participants, a permis de recueillir des informations sur leur parcours professionnel (scolarité et différents emplois occupés) ainsi que des renseignements d'ordre médical afin

d'identifier leur type de TDA/H (Appendice D). Un guide d'entretien semi-dirigé visait à mieux comprendre le rôle des caractéristiques personnelles des participants et la façon dont celles-ci ont été mobilisées au sein de leurs parcours professionnels (Appendice C). Cette méthode d'entretien a été retenue puisqu'elle permet de recueillir les témoignages des participants dans un objectif de compréhension de leur réalité (Fortin, 2010). Il était composé de 11 questions qui abordaient différents thèmes du parcours professionnel des participants : intérêts personnels et aspirations, description des caractéristiques personnelles et de leur développement, évolution du parcours scolaire et des différents emplois occupés, aspects ayant joué un rôle positif (conditions de travail, collègues, tâches, etc.) et difficultés rencontrées.

3.3 Déroulement

Préalablement à l'entretien, les participants ont été contactés par téléphone afin de confirmer qu'ils correspondent aux critères d'inclusion. Le but de l'étude, le déroulement anticipé de l'entretien et les méthodes utilisées leur ont alors été présentés plus en profondeur. Leurs questions ont alors pu être répondues et un temps et un lieu de rendez-vous ont été fixés pour l'entretien. Les entretiens, d'une durée moyenne de 75 minutes, ont été précédés de la lecture et de la signature du formulaire d'information et de consentement (Appendice B), d'un moment pour remplir la fiche de renseignements sociodémographiques (Appendice D) ainsi que d'un temps pour répondre aux questions des participants. Chaque entretien réalisé a été suivi de la transcription et du codage.

3.4 Considérations éthiques

Une demande de certification éthique a été approuvée par un comité institutionnel d'éthique à la recherche avant la réalisation des entretiens (Appendice A). Les répondants de cette recherche ont donné leur consentement libre et éclairé avant d'y participer en signant le formulaire de consentement. La chercheuse s'est assurée que les bénéfices liés à la connaissance des rôles des caractéristiques personnelles des adultes ayant un TDA/H soient supérieurs au coût en temps qu'il exigera de la part des participants. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à la participation à l'étude et les participants demeureront libres de ne pas répondre aux questions sans avoir à se justifier. Un système de codage a été établi afin d'assurer l'anonymat des participants lors de la présentation des résultats (voir Tableau 1).

Insérer le Tableau 1 : *Système de codage des participants* ici

3.5 Méthode d'analyse des données

La démarche d'analyse qualitative thématique par codage semi-émergent (mixte) a été retenue pour cette recherche (Fortin, 2010). La première étape a consisté à transcrire les entretiens pour ensuite en classer le contenu selon les différents types de ressources propres à la personne, soit les ressources personnelles (traits personnels, intérêts) et les

ressources en énergie (pour obtention, protection, échange et maintien) dans un tableau de codage créé à cet effet. Les ressources étant partagées par 11 individus et plus sur 22 ont été retenues afin d'assurer la représentativité des résultats². Une analyse transversale a ensuite permis à la chercheuse d'effectuer une catégorisation en fonction des thèmes émergents les plus fréquents (Fortin, 2010). Le codage est dit semi-émergent, car bien que des thèmes ont été préalablement établis selon les écrits recensés, d'autres s'y sont ajoutés en cours d'analyse. Une démarche de décontextualisation a consisté à regrouper les extraits de chaque entrevue avec des extraits du même sens (Tesch, 1990). Une démarche de recontextualisation a ensuite visé à réunir les unités afin d'en dégager le sens (Tesch, 1990). Plus précisément, les extraits de toutes les entrevues (identifiées selon des codes) ont été réunis en fonction de définitions opératoires composées de conditions spécifiques d'inclusion des propos. Cette méthode a permis d'identifier les ressources personnelles des adultes ayant un TDA/H et leurs techniques de mobilisation. Une saturation des données a été observée au cours de l'analyse des 22 entretiens, puisque les unités analysées n'apportaient plus d'information nouvelle et qu'elles étaient redondantes (Fortin, 2010). Les chercheurs associés à la recherche ont validé chacune des étapes de la démarche d'analyse afin d'en assurer la rigueur et la représentativité des expériences des participants.

² La chercheuse s'est assurée qu'aucune ressource centrale pour un individu n'a été éliminée.

4. Résultats

Les caractéristiques personnelles ayant joué le rôle de ressources au sein du parcours professionnel des participants seront d'abord décrites : l'engagement passionné, l'indépendance créatrice, la vivacité analytique et la disponibilité expérientielle. Leur description sera accompagnée des techniques de mobilisation propres à chacune d'entre elles : l'implication, l'expérimentation, la connaissance de soi et la création d'un lien social.

4.1 Caractéristiques personnelles mobilisées dans le contexte professionnel des adultes ayant un TDA/H

Seize caractéristiques personnelles ont été mobilisées à titre de ressources dans le contexte professionnel de la majorité des participants interrogés : authenticité, passion, détermination, efficacité, honnêteté, indépendance, créativité, polyvalence, débrouillardise, curiosité, sens de l'analyse, persévérance, sociabilité, sensibilité, générosité, impulsivité (voir Tableau 2). Ces caractéristiques ont été regroupées selon quatre ressources personnelles présentes chez la majorité des adultes ayant un TDA/H de l'échantillon.

Insérer le Tableau 2 : *Ressources personnelles et techniques de mobilisation* ici

4.1.1. Engagement passionné

L'engagement passionné fait référence à la façon dont la majorité des participants déploient leur énergie dans les activités professionnelles en congruence avec leurs intérêts et aptitudes. Ils s'y engagent en faisant preuve d'initiative; de façon intense, déterminée et parfois impulsive. Dès la première approche, ils investissent une grande quantité d'énergie dans l'exploration du nouvel intérêt, transformant fréquemment ce dernier en passion : « Je voyais que ça m'intéressait et quand le prof parlait, ça me passionnait et je pouvais lire... toutes les lectures facultatives, je les lisais toutes. » (5FTDA). Leur degré d'engagement semble d'ailleurs proportionnel à leur intérêt envers le mandat à accomplir, qui lui, ressort comme le principal critère considéré dans les choix relatifs à leur parcours professionnel. Leur grand niveau d'énergie, le fait qu'ils apprennent rapidement, leur facilité à entreprendre des actions, à trouver des solutions à leurs problèmes et leur conscience du travail bien fait leur permet de produire rapidement des résultats de qualité. Une fois engagés en parole ou en action, les participants interrogés se montrent honnêtes et fidèles à leurs responsabilités.

Étant donné que je travaille bien, je suis une personne fidèle aussi à mes employeurs, je suis fidèle à ce que je fais, à ce que je suis. Puis les gens, ils me connaissent. Je suis transparente, je suis honnête...je pense que ça fait ma force, ça fait que les gens savent que le travail va être bien fait. (1FTDAH)

4.1.1.1 Implication : technique de mobilisation de l'engagement passionné

L'engagement passionné des participants fait en sorte qu'ils s'impliquent entièrement dans leurs formations scolaires, occupations professionnelles ou dans tout autre projet retenant leur attention. Certains seront prêts à étudier très longtemps pour obtenir leur diplôme tandis que d'autres déploieront leurs énergies dans la réalisation de leur mandat professionnel. Dans ce dernier cas, ils utiliseront leur dynamisme à la réalisation d'heures supplémentaires, en acceptant de faire des compromis sur leur vie personnelle (déménagement pour un emploi, longue distance à parcourir pour aller travailler) ou encore en atteignant des rendements supérieurs à la moyenne des employés dans la réalisation de leurs tâches : « Je sens que je peux en prendre beaucoup. Puis, je suis capable d'aller au-delà des tâches qui me sont données. » (5FTDA). Certains investiront également beaucoup d'efforts pour obtenir un emploi et ceux qui doivent travailler à temps plein tout en étudiant seront aptes à le faire : « Je travaillais de sept heures à quatre heures. Puis les deux cours, c'est quatre soirs par semaine, j'allais là tous les soirs à l'université. [...] J'ai fait ça pendant deux ans. » (3HTDAH). Certains dévouent leur grand niveau d'énergie au bénévolat dans des domaines qui les intéressent. Pour plusieurs, leurs implications bénévoles se transforment en emploi.

4.1.2 Indépendance créatrice

L'indépendance créatrice correspond à l'habileté de la majorité des adultes interrogés de créer de façon libre et autonome. Ayant de la facilité à trouver des solutions et à faire des choix, ceux-ci apprécient avoir de la liberté dans leur prise de décisions. Travailler indépendamment semble leur permettre de fonctionner selon leurs méthodes, en connaissance de leurs forces et faiblesses, et ainsi laisser champ libre à leur potentiel créateur : « C'est parce que je peux gérer mes affaires à ma façon. Comme moi, j'ai appris à développer mes méthodes de travail » (1FTDA). Leur polyvalence et facilité à concevoir de nouvelles possibilités se reflètent dans leurs méthodes de travail et les résultats engendrés. En effet, leurs capacités à trouver des solutions et leur détermination face aux tâches données leur permettent de venir à bout de celles qui pourraient sembler sans issue : « Je pense que je suis apprécié pour ma capacité à résoudre des problèmes rapidement, facilement, en ayant cherché les notions qu'il faut, en ayant cherché les ressources qu'il faut. » (1HTDA). Les participants se disent également débrouillards pour trouver des emplois qui conviennent à leurs forces et faiblesses. Ils affirment n'avoir aucun problème à obtenir du travail.

4.1.2.1 Expérimentation : technique de mobilisation de l'indépendance créatrice

Les participants de cette recherche ont mobilisé leur indépendance créatrice en expérimentant diverses techniques, afin d'atteindre leurs objectifs personnels. Dans

leur parcours scolaire, certains tenteront différentes stratégies afin de faire valoir leurs connaissances : démarche de reconnaissance des acquis et demande de révision de note. Ils seront également prêts à essayer divers moyens pour augmenter leur connaissance de soi (p. ex., démarches d'orientation, psychothérapie, ateliers sur la gestion des émotions, journée d'exploration scolaire, voyage) ou pour faire reconnaître leurs aptitudes (p. ex., retourner voir un employeur à la suite d'une entrevue négative pour mieux se vendre; aller rencontrer des employeurs en personne pour leur offrir leurs services) : « La femme qui passait les entrevues elle me dit « Ouin, mais tes connaissances ne sont pas trop bonnes sur les produits de bureau. » [...] J'ai dit : « Donnez-moi un de vos catalogues. Je reviens vous voir dans une semaine. [...] J'ai été engagée. » (3FTDAH). Leurs intérêts et capacités à expérimenter une diversité de tâches les mène à obtenir plusieurs responsabilités avec facilité et, dans plusieurs cas, à gravir des échelons professionnels rapidement : « Je ne suis pas nécessairement le meilleur, je ne suis pas nécessairement le pire, mais comme j'ai un petit peu de talent un peu éparpillé dans tout, bien ça fait de moi quelqu'un qui peut servir à peu près dans n'importe quoi » (2HTDA). Ces nouveaux statuts professionnels leur donnent la possibilité d'acquérir de meilleures conditions de travail (p. ex., salaire, reconnaissance des pairs, augmentation de l'intérêt personnel envers le poste).

4.1.3 Vivacité analytique

La vivacité analytique désigne la vive soif d'apprendre des participants et leur facilité à détecter l'ensemble des éléments constituant un tout et leur rapport. Ceux-ci semblent accorder plus d'importance à la compréhension d'un phénomène ou à l'apprentissage d'une action qu'à son application concrète : « Quand j'entreprenais quelque chose, je

savais que ça marchait, je passais à autre chose. » (4HTDA). L'analyse de leurs propos révèle que la découverte est un facteur important de leur motivation. La nouveauté qu'impliquent les tâches diversifiées et les défis les stimulent tandis que les sujets complexes et mystérieux éveillent particulièrement leur curiosité : « Le trou noir, c'est fascinant. Si demain le soleil explose, OK, on va tous mourir, mais qu'est-ce qui fait ça ? » (1HTDAH). La majorité des participants mentionnent que leur capacité d'analyse leur permet d'accéder à une vision à long terme au service de leurs différents domaines d'intérêts : « J'ai dit : « Regarde, il y a un truc, là. Ça, ça me semble intéressant ». Ça s'appelait « eBay ». Il n'y a personne qui connaissait ça. Je pense que je suis le premier au Canada à avoir été inscrit sur eBay. » (4HTDA).

4.1.3.1 Apprentissage de son fonctionnement personnel : technique de mobilisation de la vivacité analytique

Les participants utilisent en majorité leur vivacité analytique afin de comprendre en profondeur leurs mécanismes d'apprentissage et leurs aptitudes. Ceux-ci se montrent aptes à bien identifier leurs forces et sont en mesure de sélectionner des offres d'emploi qui correspondent à leurs ressources personnelles. Cette connaissance de soi leur permet d'être efficaces dans leurs recherches d'emploi et performants en entrevues : « Je pense que c'est en entrevue que j'ai fini par comprendre ce que les gens voulaient entendre ; puis je n'ai jamais eu à forcer très longtemps pour avoir un emploi » (3FTDA). Ils obtiennent donc rapidement des emplois dans lesquels ils s'intégreront avec facilité. Plusieurs adultes interrogés utilisent également leurs capacités d'analyse afin de détecter les moyens qui leur permettront d'être plus performants physiquement. Pour réussir à se détendre ou à se concentrer, d'autres ont identifié la pratique du sport.

Les participants se servent également majoritairement de leur vivacité analytique afin d'identifier certains outils de travail qui les aideront à être plus efficaces ou qui combleront leurs failles comme l'utilisation d'aide-mémoire, d'outils technologiques et la prise de notes : « Les profs étaient impressionnés parce que je prenais mon iPhone pour prendre des photos des tableaux. Moi dans Photoshop, je pèse sur « inverse » [...] je mets ça dans mes notes de cours. » (4FTDAH).

4.1.4 Disponibilité expérientielle

La disponibilité expérientielle représente la disposition des participants à aider, à profiter des opportunités et à être réceptifs aux perceptions internes (émotions, intuitions) et externes (sensorielles) de leur vécu, et ce, souvent de manière impulsive. La majorité des adultes interrogés se disent ouverts à entrer en contact avec des inconnus et aptes à maintenir de bonnes relations interpersonnelles. Ils mentionnent être disponibles et généreux, s'intéresser sincèrement aux autres, à leurs besoins et trouver valorisant de transmettre leurs connaissances et d'aider : « Je suis quelqu'un qui aide beaucoup. Là, cette année, je me suis calmé, mais l'année passée, j'ai fait 17 déménagements. » (2HTDAH). En second lieu, ils se qualifient de sensibles. Ils disent en majorité avoir de la facilité à percevoir les sensations vécues par leur entourage et réagissent fortement aux stimuli présents dans l'environnement : « L'intuition, je l'explique d'une manière [...] c'est la sensibilité, l'hypersensibilité. C'est qu'en fait, moi dans une pièce [...], on peut être 20 et si il y en a un que ça ne va pas bien puis je le sais. » (1HTDA). Enfin, l'impulsivité qui guide parfois leurs envies semble favoriser leur disponibilité expérientielle puisqu'elle leur permet de réaliser des activités dans lesquelles ils ne se seraient peut-être pas engagés s'ils y avaient réfléchi davantage.

Cette caractéristique semble les pousser à vivre des expériences diversifiées par lesquelles ils apprennent à se connaître et, dans certains cas, à prendre de l'assurance.

Quand je décidais de faire quelque chose, ça me permettait d'avancer, de voir d'autres choses, de faire d'autres expériences. Ce n'était pas toujours facile, mais après coup, je me disais bien finalement, ça aura valu la peine et ça m'a permis de faire ça. (6FTDA)

4.1.4.1 Création de liens sociaux : technique de mobilisation de la disponibilité expérientielle

La majorité des adultes interrogés mobilisent principalement leur disponibilité expérientielle dans la création de liens sociaux qui favorise leur intégration en emploi. Ils mentionnent approcher facilement les employeurs pour leur offrir leurs services et être à l'aise d'interroger leur entourage sur les possibilités d'emplois.

Je dis : « Oui, moi je joue au hockey avec [un ami] pis il m'a dit que tu avais besoin d'un gars fiable pour une ligne de montage. » « As-tu déjà fait ça ? » « Non. » « As-tu des bottes ? » « Oui. » « Quand est-ce que tu veux commencer ? » « Ben, moi, je reste à 5 minutes. Je peux aller chercher mes bottes, je reviens dans 20 minutes, je suis prêt à commencer. (5HTDAH)

Leur sociabilité leur permet non seulement d'obtenir des emplois rapidement, elle leur attire également la sympathie de leur entourage. Appréciant leur contact, leurs professeurs, supérieurs ou collègues de travail sont souvent prêts à s'adapter à leurs

besoins. Les adultes interrogés emploient également leur convivialité à informer leurs employeurs, collègues et clients de leur diagnostic de TDA/H et favorisent ainsi leur maintien en emploi. La générosité des participants envers leurs proches leur est rendue sous différentes formes. En ce sens, la majorité mentionne être bien entourée et obtenir de généreuses aides monétaires ou morales en cas de besoin au cours de leur parcours professionnel, et ce, sans les avoir sollicitées.

En résumé, l'engagement passionné, l'indépendance créatrice, la vivacité analytique et la disponibilité expérientielle s'avèrent des ressources personnelles propres à la majorité des adultes ayant un TDA/H interrogée dans le cadre de la recherche. Celles-ci leur permettent de s'impliquer entièrement dans leurs projets, d'expérimenter diverses techniques afin de favoriser l'atteinte de leurs objectifs, de comprendre leurs mécanismes d'apprentissage, leurs aptitudes et, enfin, de créer des liens sociaux favorisant leur intégration en emploi.

5. Discussion

La présente étude, menée auprès de 22 adultes ayant un TDA/H et visant à décrire le rôle de leurs caractéristiques personnelles au sein de leur parcours professionnel, a permis de dégager 16 caractéristiques personnelles jouant le rôle de ressources, lorsque mobilisées au profit des intérêts et aptitudes de ces derniers. Celles-ci ont été regroupées en fonction de quatre ressources personnelles : l'engagement passionné, l'indépendance créatrice, la vivacité analytique et la disponibilité expérientielle.

L'engagement passionné des participants de cette recherche confirme les observations cliniques de Barkley (2010) où l'intérêt relatif à l'emploi s'avère le principal critère de sélection pour les choix relatifs au parcours professionnel. En accord avec les écrits d'Hallowell et Ratey (2006) et d'Honos-Webb (2005), les résultats démontrent que lorsque les adultes ayant un TDA/H sont intéressés par leurs activités, ils manifestent de la persistance, de la résilience et de l'entêtement. Les difficultés liées aux capacités de concentration limitées que décrivent Baylé et Bouchez (2010) et Vincent *et al.* (2013) ne semblent pas présentes dans les propos des participants de cette étude. Cela pourrait s'expliquer par l'intérêt que portent les adultes ayant un TDA/H à leurs tâches. En effet, le portrait qu'ont donné les participants de leurs caractéristiques personnelles se basait sur les aspects positifs de leur parcours professionnel. Ainsi, il est possible de déduire que lorsqu'impliqués dans des activités en lien avec leurs intérêts, leur motivation peut moduler le TDA/H et en compenser les limitations. Dans le même ordre d'idées, les incidences négatives attribuées au symptôme d'hyperactivité-impulsivité (Baylé et Bouchez, 2010; Vincent *et al.*, 2013) ainsi que les baisses de rendement qu'associent Young (2002) et Monastra (2008) au TDA/H contrastent avec l'efficacité dont témoignent les adultes interrogés lorsqu'ils sont engagés dans des activités retenant leur intérêt. Leur besoin d'être actifs au travail rejoint les observations de Barkley (2010). De plus, conformément aux observations de Nadeau (2016), l'hyperactivité s'est plutôt révélée une puissante ressource d'énergie leur permettant d'explorer et de s'engager dans leurs activités avec ardeur. Ainsi, les résultats liés à l'engagement passionné permettent d'apporter une nuance aux connaissances scientifiques : les limitations causées par le TDA/H pourraient être modulées par le degré de motivation des adultes envers leurs activités.

L'indépendance créatrice des participants converge avec les écrits d'Hallowell et Ratey (2006), d'Honos-Webb (2005) et de Nadeau (2016). En effet, les adultes de l'échantillon semblent majoritairement avoir de la facilité à imaginer des solutions et à expérimenter de nouvelles façons de faire. En accord avec Dulude (2014), la fertilité de leur imagination leur permet de faire preuve d'une grande créativité. Ils expriment en ce sens aimer pouvoir s'impliquer dans une diversité de tâches et avoir la possibilité d'innover dans leur milieu de travail. Leur habileté à travailler de manière autonome diverge cependant des résultats de Dipeolu *et al.* (2013). Ils disent préférer la liberté dans l'exécution de leurs tâches aux structures de travail rigides, puisque celle-ci leur permet d'utiliser leur plein potentiel créateur et de travailler selon des méthodes qui leur conviennent. Les résultats relatifs à l'indépendance créatrice complètent les connaissances sur la créativité des adultes qui ont un TDA/H.

La facilité des participants à analyser différents éléments d'une situation et à être perspicaces dans la création de liens entre ceux-ci, composantes de leur vivacité analytique, semble représenter la souplesse des frontières interpersonnelles décrite par Dulude (2014). Comme Nadeau (2016) l'avait observé, leur besoin de nouveauté, déclinant d'une grande curiosité, leur donne la capacité d'explorer en profondeur leurs sujets d'intérêts. Les résultats témoignant des capacités d'analyse des participants sont toutefois en contradiction avec les écrits de Crawford et Crawford (2002), Norwalk *et al.* (2009) ainsi que Sampson *et al.* (2004) qui avançaient que l'acquisition limitée de compétences en matière de connaissance de soi réduirait leur confiance à prendre des décisions concernant leur carrière. Il est possible de croire que les critères de sélection de l'échantillon soient à la base de cette divergence. En effet, le critère « s'être bien intégré en emploi », a pu favoriser les adultes ayant un meilleur sens de l'analyse au cours du processus de recrutement. Les résultats vont plus loin que les connaissances établies par les observations cliniques en démontrant que la vivacité analytique des participants de l'échantillon leur permet d'acquérir une bonne connaissance d'eux-

mêmes, laquelle leur donne accès à des emplois correspondant à leurs intérêts et aptitudes personnels.

Enfin, la sensibilité aux perceptions internes et externes caractérisant la disponibilité expérientielle des adultes de l'échantillon semble correspondre à l'éveil sensoriel et l'intelligence multisensorielle décrits par Dulude (2014) ainsi qu'à l'intelligence intuitive qu'évoquent Honos-Webb (2005) et d'Hallowell et Ratey (2006). Or, les caractéristiques pouvant nuire aux relations sociales des personnes ayant un TDA/H présentées par Baylé et Bouchez (2010) ainsi que Vincent *et al.* (2013), ne paraissent pas affecter la qualité des relations professionnelles des participants de cette recherche. Au contraire, la sociabilité et la générosité dont les adultes de l'échantillon témoignent viennent confirmer le caractère chaleureux que leur reconnaissent Hallowell et Ratey (2006) et Honos-Webb (2005). Enfin, les capacités des participants à profiter des opportunités, à prendre des risques et à réagir rapidement et sans préparation viennent confirmer les observations de Nadeau (2016). Leur impulsivité agissant comme moteur d'action vers des expériences diversifiées, combinée à leur détermination à atteindre leur but, pourrait être à la base du courage observé par plusieurs cliniciens chez ces personnes (Hallowell et Ratey, 2006; Honos-Webb, 2005; McArdle, 2012). Ainsi, les résultats propres à la disponibilité expérientielle contribuent aux connaissances scientifiques en permettant de nuancer le portrait des capacités relationnelles des adultes ayant un TDA/H ainsi qu'en révélant des caractéristiques pouvant être à la base des comportements dits « courageux ».

6. Conclusion

En conclusion, les résultats de cette étude confirment la majorité des observations cliniques formulées au cours de la dernière décennie. Ceux-ci portent à croire que le TDA/H peut être modulé selon le degré de motivation impliqué envers les tâches à accomplir. Les adultes ayant un TDA/H pourraient donc arriver à soutenir leur attention lorsqu'impliqués dans des activités en lien avec leurs intérêts et aptitudes.

Outre la subjectivité de la chercheuse et des participants, inévitable en recherche qualitative, cette étude présente certaines limites. En premier lieu, bien que les participants aient affirmé avoir été diagnostiqués par un médecin ou un psychologue, il reste qu'aucune preuve de leur TDA/H n'a été demandée. En second lieu, considérant que certaines personnes ayant un TDA/H surestiment leurs compétences en déformant positivement leur perception de soi, il est possible que les propos des participants aient été inconsciemment altérés (Huynh et Mazet, 2011). Troisièmement, il serait pertinent d'explorer l'influence des ressources propres au contexte familial sur le rôle des caractéristiques personnelles des adultes qui ont un TDA/H. Des recherches considérant les incidences du comportement et du mode de vie des membres de la famille sur le développement global des personnes ayant un TDA/H permettraient d'avoir accès à un portrait riche des attitudes à encourager et des environnements favorables à cette population.

Enfin, les ressources personnelles mises en lumière dans le cadre de cette étude pourront servir de cadre de référence pour les c.o. sur les façons efficaces de travailler avec les personnes ayant un TDA/H, en fonction de leur fonctionnement

psychologique, de leurs ressources personnelles et des conditions du milieu pouvant en être déduites. En ce sens, afin d'avoir un portrait juste de leurs capacités et d'éviter d'être induits en erreur, il semblerait plus adéquat pour les c.o. d'évaluer les personnes qui ont un TDA/H lorsque celles-ci agissent en fonction de leurs domaines d'intérêts. La connaissance des techniques de mobilisation de cette clientèle pourra aider les c.o. à détecter celles-ci chez leurs clients et à leur en faire prendre conscience, ce qui pourrait permettre la mobilisation et l'augmentation de leur sentiment d'efficacité personnelle, comme le propose Bandura (1997). Les limitations normalement associées au TDA/H ne devraient pas être des facteurs d'exclusion de professions pouvant intéresser les adultes concernés, ni associées à de plus courtes études. Il serait plutôt pertinent de faire en sorte que les individus qui ont un TDA/H soient rapidement en contact avec des environnements qui conviennent à leurs ressources personnelles. Or, les résultats de cette étude permettent de déduire que certaines conditions des milieux d'emploi peuvent être adaptées aux caractéristiques personnelles de cette clientèle. Premièrement, en lien avec leur engagement passionné, des contextes dynamiques pourraient combler leur besoin d'être actifs au travail et leur offrir la possibilité de dépasser leurs limites personnelles. En second lieu, leur indépendance créatrice porte à croire que des contextes souples, leur permettant d'exprimer leur créativité, d'innover, d'exploiter leur polyvalence et de travailler de manière autonome leur conviendraient davantage. Considérant cela, les employeurs auraient avantage à présenter les objectifs à atteindre à leurs employés ayant un TDA/H plutôt que les méthodes de travail à employer (Rostain, 2016). Des contextes d'emploi favorisant l'exploration et requérant des capacités d'analyse combleraient possiblement leur vivacité analytique. Enfin, en lien avec leur disponibilité expérientielle, des ambiances de travail amicales, où les adultes ayant un TDA/H peuvent se sentir à l'aise de poser des questions et où les interactions sociales sont courantes, favoriseraient probablement leur maintien en emploi. Finalement, comme l'étude n'a pas démontré de tendance propre aux intérêts des participants, il importe que les c.o. considèrent l'unicité des intérêts des personnes ayant un TDA/H.

Tableau 1 : Système de codage des participants

	Trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité (TDA)	Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH)
Femme	1FTDA; 2FTDA; 3FTDA; 4FTDA; 5FTDA; 6FTDA	1FTDAH; 2FTDAH; 3FTDAH; 4FTDAH; 5FTDAH; 6FTDAH
Homme	1HTDA; 2HTDA; 3HTDA; 4HTDA; 5HTDA	1HTDAH; 2HTDAH; 3HTDAH; 4HTDAH; 5HTDAH

Tableau 2 : Ressources personnelles et techniques de mobilisation

Traits dominants	Traits composants	Définition opératoire	Techniques de mobilisation	Résultantes
Engagement passionné	<ul style="list-style-type: none"> Authenticité Passion Détermination Efficacité Honnêteté 	<p>Déploiement naturel d'une grande quantité d'énergie face à ses occupations lorsque celles-ci sont en lien avec ses intérêts et aptitudes personnels. Une fois engagé en parole ou en action, fidèle à ses responsabilités.</p>	<p><u>Implication</u> :</p> <p>Implication ardente dans les formations scolaires, occupations professionnelles ou tout autre projet en lien avec ses intérêts et aptitudes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obtention de diplômes Réussite des mandats professionnels Obtention d'emplois Rendements supérieurs à la moyenne Réalisation de bénévolat
Indépendance créatrice	<ul style="list-style-type: none"> Indépendance Creativité Polyvalence Débrouillardise 	<p>Habilité à créer et capacité de prendre des initiatives dans un cadre empreint de liberté d'action et impliquant une diversité de tâches.</p>	<p><u>Expérimentation</u> :</p> <p>Expérimentation d'une diversité de tâches professionnelles, de techniques de reconnaissance des acquis scolaires et de moyens pour augmenter la connaissance de soi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obtention de plusieurs responsabilités Échelons professionnels gravis rapidement Acquisition de meilleures conditions de travail Obtention de reconnaissances d'acqui Bonne connaissance de soi et de ses aptitudes
Vivacité analytique	<ul style="list-style-type: none"> Curiosité Sens de l'analyse Persévérance 	<p>Vive soif d'apprendre en profondeur les sujets d'intérêts. Facilité à détecter l'ensemble des éléments constituant un tout et leur rapport.</p>	<p><u>Apprentissage de son fonctionnement personnel</u> :</p> <p>Comprendre en profondeur ses mécanismes d'apprentissage et aptitudes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Efficace en recherche d'emploi Intégration physique et sociale en emploi réussie Performance au travail
Disponibilité expérimentelle	<ul style="list-style-type: none"> Sociabilité Sensibilité Générosité Impulsivité 	<p>Disposition à aider, à profiter des opportunités et à être réceptif aux perceptions internes (émotions, intuition) et externes (sensorielles) du vécu, souvent impulsivement.</p>	<p><u>Création de liens sociaux</u> :</p> <p>Socialisation avec les supérieurs, collègues et l'entourage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Obtention d'emplois Intégration sociale en emploi réussie Obtention de soutien social

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association [APA]. (2016). *Mini DSM-5*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson SAS.
- Assemblée nationale. (2009). *Projet de loi n°21*. Récupéré le 18 octobre 2016 de http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_p121/PL21.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barkley, R. A. et Benton, C. M. (2010). *Taking charge of adult ADHD*. New York: The Guildford Press.
- Baylé, F. et Bouchez, J. (2010). Le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) chez l'adulte. *Entretiens de Bichat*, 401-403.
- Crawford, R. et Crawford, V. (2002). Career impact: Finding the keys to issues facing adults with ADHD. Dans S. Goldstein Ed., *Clinician's guide to adult ADHD: Assessment and intervention*. San Diego: Academic Press.
- Dauids, E. et Gastpar, M. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder and borderline personality disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 29, 865-877.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. et Schaufeli, W. B. (2001). The job demands : Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Dipeolu, A. O., Sniatecki, J. et Lalin, M. (2011). *Career development keys to post-school transition success for students with ADHD*. Récupéré le 18 décembre 2014 de http://associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sd/news_article/50250/_self/layout_ccmsearch>true
- Dipeolu, A., Sniatecki, J. L., Storlie, C. et Hargrave S. (2013). Dysfunctional career thoughts and attitudes as predictors of vocational identity among young adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 79-84.

- Dulude, D. (2014). *Le TDAH, une force à rééquilibrer*. Montréal : Éditions du CRAM.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal : Chenelière.
- Fredrickson, B. L. et Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.
- Garcia, C. R., Bau, C. H. D., Silva, K. L., Callegari-Jacques, S. M., Salgado, C. A. I., Fischer, A. G., Victor, M. M., Sousa, N. O., Karam, R.G., Rohde, L. A., Belmonte-de-Abreu, P. et Grevet, E. H. (2012). The burdened life of adults with ADHD : Impairment beyond comorbidity. *European Psychiatry*, 27, 309-313.
- Gonon, F., Guilé, J.-M. et Cohen, D. (2010). Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : données récentes des neurosciences et de l'expérience nord-américaine. *Neuropsychiatrie enfance adolescence*, 58, 273-281.
- Hackman, J. R. et Oldham G. R. (1980). *Work Redesign Reading*. Massachusetts : Addison Wesley.
- Hallowell M. E. et Ratey J. J. (2006). *Delivered from distraction*. New York : Ballantine Books.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources : A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Honos-Webb, L. (2005). *The gift of ADHD*. Oakland : New Harbinger Publications, Inc.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L. et Bysshe, S. (2002). *The economic benefits of guidance*. Derby: Centre for Guidance Studies Report, University of Derby.
- Huynh, C. et Mazet, P. (2011). L'estime de soi chez les enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité. *Groupe EDP Sciences, Perspectives psy*, 50, 86-93.
- Jalinière, H. (2014). *TDAH : l'origine neurobiologique confirmée*. Récupéré le 4 novembre 2014 de <http://www.sciencesetavenir.fr/sante/20140411.OBS3553/tdah-l-origine-neurobiologique-confirmee.html>

- Judge, T. A., Locke, E. A. et Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction : A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Kohn, M. L. et Schooler, C. (1982). Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology*, 87, 1257-1286.
- Lange, W. K., Reich, S., Lange, M. K., Tucha, L. et Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Springer*, 2, 241-255.
- Maguire, M. et Kilken, J. (2003). *Résultats des services d'information et d'orientation professionnelle*. Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE. Récupéré le 5 mai 2015 de <http://www.oecd.org/ft/edu/innovation-education/2965493.pdf>
- McArdle, P. (2012). Attention deficit hyperactivity disorder. *Paediatrics and Child Health*, 23(1), 40-41.
- Monastra, J. V. (2008). *Unlocking the potential of patients with ADHD: A model for clinical practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nadeau, K. (2016). *The ADHD guide to career success : Harness your strengths, manage your challenges* (2^e éd.). East Sussex : Routledge.
- Norwalk, K., Norvilitis, J. M. et MacLean, M. G. (2009). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 3, 251-258.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2010a). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : CERIC. Récupéré le 2 avril 2015 de <http://orientation.qc.ca/files/Le-Guide-d'évaluation-en-orientation.pdf>
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2010b). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Montréal : auteur. Récupéré le 2 avril 2015 de <http://orientation.qc.ca/files/Profil-de-compétences-des-conseillers-et-conseillères-d'orientation-du-Québec.pdf>
- Paris, J., Bhat, V. et Thombs, B. (2015). Is adult attention-deficit hyperactivity disorder being overdiagnosed? *Revue canadienne de psychiatrie*, 60(7), 324-328.

- Sampson, J. P. Jr., Peterson, G. W., Reardon, R. C. et Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Savickas L., M., Rossier, J., Duarte, M. E., Soresi, S., Van Vianen E. M., A., Nota, L., Dauwalder, J-P., Guichard, J., Van Esbroeck, R. et Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis type and software tools*. London : Falmer Press.
- Vincent, A., Proulx, S.-P. et Lemelin, S. (2013). TDAH vérités et mensonges. *Le médecin du Québec*, 48(8), 29-34.
- White, H. A. et Shah P. (2006). Uninhibited imaginations: Creativity in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Personality and Individual Differences*, 40, 1121-1131.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. et Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.
- Young, S. (2002). ADHD children grown up: An empirical review. *Counseling Psychology Quarterly*, 13, 191-200.

CHAPITRE V

CONCLUSION

L'objectif de cette recherche était de décrire le rôle des caractéristiques personnelles d'adultes ayant un TDA/H, dans leur parcours professionnel. Précisément, l'étude a décrit l'expérience personnelle de 22 adultes québécois sur deux aspects : les caractéristiques personnelles qu'ils mobilisent au sein de leur parcours professionnel et les façons dont ces caractéristiques sont mobilisées. L'étude révèle que 16 caractéristiques personnelles jouent le rôle de ressources personnelles au sein du parcours professionnel des adultes interrogés, lorsque mobilisées au profit des intérêts et aptitudes de ces derniers : authenticité, passion, détermination, efficacité, honnêteté, indépendance, créativité, polyvalence, débrouillardise, curiosité, sens de l'analyse, persévérance, sociabilité, sensibilité, générosité, impulsivité. Celles-ci ont été regroupées selon quatre ressources personnelles, soit l'engagement passionné, l'indépendance créatrice, la vivacité analytique et la disponibilité expérientielle. Les techniques de mobilisation de chacune de ces ressources ont également été identifiées. L'engagement passionné des participants fait en sorte qu'ils s'impliquent entièrement dans les projets qu'ils ont à cœur ; leur indépendance créatrice leur permet d'expérimenter différentes techniques afin d'augmenter leur connaissance d'eux-mêmes, de se faire reconnaître des acquis ou d'obtenir diverses responsabilités ; leur vivacité analytique leur donne accès à une compréhension de leurs mécanismes d'apprentissage et aptitudes ; leur disponibilité expérientielle facilite la création de liens sociaux qui favorise leur intégration en emploi.

En premier lieu, les résultats de cette étude portent à croire que le TDA/H peut être modulé selon le degré de motivation impliqué envers les tâches à accomplir. Les adultes ayant un TDA/H pourraient donc arriver à soutenir leur attention et à s'organiser lorsqu'engagés dans des activités en lien avec leurs intérêts et aptitudes. À la lumière de ces résultats, il serait important que les limitations normalement associées au TDA/H ne soient pas des facteurs d'exclusion de professions pouvant intéresser les adultes concernés. Afin d'avoir un portrait juste des capacités des clients ayant un

TDA/H et d'éviter d'être induit en erreur, il semble plus adéquat d'évaluer leurs capacités lorsqu'ils agissent en fonction de leurs domaines d'intérêts.

En second lieu, considérant les propos de Rostain (2016) selon lesquels la trajectoire du développement des personnes ayant un TDA/H subit une plus grande influence de l'environnement que de leurs caractéristiques innées, il serait pertinent de faire en sorte que les individus qui ont un TDA/H soient rapidement en contact avec des environnements qui conviennent à leurs ressources personnelles. Or, les résultats de cette étude permettent de déduire que certaines conditions des milieux d'emploi peuvent être adaptées aux caractéristiques personnelles de cette clientèle. Premièrement, en lien avec leur engagement passionné, des contextes dynamiques pourraient combler leur besoin d'être actifs au travail et leur offrir la possibilité de dépasser leurs limites personnelles. En second lieu, leur indépendance créatrice porte à croire que des contextes souples, leur permettant d'exprimer leur créativité, d'innover, d'exploiter leur polyvalence et de travailler de manière autonome leur conviendraient davantage. Considérant cela, les employeurs auraient avantage à présenter les objectifs à atteindre à leurs employés ayant un TDA/H plutôt que les méthodes de travail à employer (Rostain, 2016). Des contextes d'emploi favorisant l'exploration et requérant des capacités d'analyse combleraient possiblement leur vivacité analytique. Enfin, en lien avec leur disponibilité expérientielle, des ambiances de travail conviviales, où les adultes ayant un TDA/H peuvent se sentir à l'aise de poser des questions et où les interactions sociales sont courantes, favoriseraient probablement leur maintien en emploi.

Les conseillers d'orientation pourront se servir des conditions du milieu identifiées non seulement comme d'un cadre de référence dans leur évaluation des adultes ayant un TDA/H, mais également comme éléments d'information pour sensibiliser les

employeurs aux besoins des employés concernés. De telles ressources d'emploi favoriseraient l'intégration et le maintien en emploi des adultes ayant un TDA/H et leur permettraient conséquemment d'avoir une meilleure qualité de vie (Herr, 2001; Hugues *et al.*, 2002).

En troisième lieu, une diversité des intérêts professionnels a été révélée dans les résultats de cette étude et porte à croire que bien que les adultes ayant un TDA/H semblent avoir partagé plusieurs traits de personnalité, ils ne sont pas pour autant attirés par les mêmes activités professionnelles. Ainsi, dans leur pratique, il est important que les conseillers d'orientation considèrent l'unicité des intérêts de leurs clients et qu'ils portent une attention particulière à ne pas stigmatiser cette clientèle à des domaines de formations précis. En outre, la pluralité des niveaux de diplomation des participants de l'échantillon semble démontrer que les personnes qui ont un TDA/H n'ont pas forcément de difficulté à s'organiser dans leurs études, et si c'est le cas, elles ne sont pas forcément incapables de compléter des diplômes de différents cycles (secondaire, collégial, universitaire). De futures études sur les ressources scolaires influençant le parcours professionnel des personnes ayant un TDA/H seraient en ce sens pertinentes. D'ailleurs, l'analyse des entretiens révèle que quatre matières scolaires ont été particulièrement appréciées par les participants (psychologie, histoire, français et arts plastiques). Celles-ci n'ont pas été mentionnées dans les résultats puisqu'elles ne sont pas forcément en lien avec les intérêts professionnels. Il serait intéressant que de futures études explorent en quoi ces matières rejoignent les intérêts des participants plutôt que d'autres. De telles connaissances pourraient permettre de faire des liens avec le parcours professionnel des adultes ayant un TDA/H.

Quatrièmement, les ressources personnelles relevées chez les adultes ayant un TDA/H interrogés permettent d'en connaître davantage sur leur fonctionnement psychologique.

Une fois validées auprès de leur client, les conseillers d'orientation pourront se servir des caractéristiques de la personne pour améliorer le processus d'orientation. Par exemple, sachant qu'un client est autonome, débrouillard et curieux, le conseiller d'orientation peut impliquer celui-ci dans la recherche d'informations scolaires et professionnelles. Dans un autre cas, auprès d'un client très sociable, par exemple, il pourrait conseiller à celui-ci de faire des rencontres d'information auprès de professionnels des domaines d'intérêts.

Ainsi, les ressources personnelles identifiées dans le cadre de cette étude pourront servir de cadre de référence sur les façons efficaces de travailler avec une personne ayant un TDA/H, en fonction de son fonctionnement psychologique. De plus, la connaissance des techniques de mobilisation de cette clientèle pourra aider les c.o. à identifier celles-ci chez leurs clients afin de leur refléter. En ayant une meilleure connaissance de leurs ressources et techniques de mobilisation, les adultes qui ont un TDA/H pourront les mettre à profit et seront plus susceptibles de vivre des réussites scolaires et d'obtenir des emplois leur correspondant davantage et mieux rémunérés (Herr, 2001; Hugues *et al.*, 2002). Les sentiments positifs qui en découleraient contribueraient non seulement au bonheur, mais aideraient également à soulager des symptômes dépressifs et favoriseraient la santé mentale (Seligman, 2002). De plus, en axant les processus d'orientation des clients ayant un TDA/H sur leurs ressources personnelles, les c.o. auront la possibilité d'améliorer les croyances d'efficacité de leurs clients quant à leur leadership, à leurs capacités de communication et de gestion du changement, en plus de leur faire ressentir un plus grand bonheur (Critchley et Gibbs, 2012; Emmons et McCullough, 2003). Ainsi, l'adoption d'interventions s'appuyant sur les ressources personnelles favoriserait le développement et le maintien de stratégies actives d'ajustement, d'une autonomie socioprofessionnelle et de meilleures interactions avec l'environnement (Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ], 2010).

Les connaissances apportées par cette étude permettront aux conseillers d'orientation d'être mieux outillés dans l'évaluation des élèves en difficulté d'adaptation dans le cadre de la détermination d'un plan d'intervention par exemple, et ce, en conformité avec la loi 21 et la loi sur l'instruction publique. De futures études sur les ressources personnelles, mais s'adressant cette fois aux enfants et aux adolescents ayant un TDA/H seraient également pertinentes. Celles-ci permettraient de comparer les ressources des plus jeunes avec celles des adultes, de valider les résultats de la présente recherche ou encore d'établir un portrait de l'évolution des ressources selon les âges. Les résultats en découlant permettraient d'outiller davantage les conseillers d'orientation, mais également les intervenants des secteurs scolaires primaires et secondaires, ainsi que les parents de ces enfants.

Finalement, la découverte de ces ressources personnelles confirme les observations cliniques de la dernière décennie : les limites attribuées au TDA/H peuvent agir à titre de ressources. Toutefois, il semble important que celles-ci soient mobilisées dans des activités en lien avec leurs intérêts et aptitudes. Bien que cette recherche ait tenté de dresser un portrait des ressources personnelles des adultes ayant un TDA/H, il reste qu'elle a été limitée en temps et en moyens. Ainsi, de futures recherches portant également sur les rôles des caractéristiques personnelles de cette population, mais effectuées sur de plus larges échantillons différenciant les sexes et les diagnostics, apporteraient sans doute plus de nuances aux résultats et fournirait une exploration plus complète de l'expérience personnelle des adultes ayant un TDA/H.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5*. Washington, DC: auteur.
- American Psychiatric Association [APA]. (2016). *Mini DSM-5*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson SAS.
- Assemblée nationale. (2009). *Projet de loi n°21*. Récupéré le 18 octobre 2016 de http://www.ooaq.qc.ca/actualites/doc_p121/PL21.pdf
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barkley, R. A. et Benton, C. M. (2010). *Taking charge of adult ADHD*. New York: The Guildford Press.
- Baylé, F. et Bouchez, J. (2010). Le déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) chez l'adulte. *Entretiens de Bichat*, 401-403.
- Brais, N. (2000). *L'articulation vie professionnelle/vie familiale un objet scientifique à la confluence des disciplines*. (Thèse de doctorat). Université Laval. Récupéré de *Collection*, l'archive des mémoires et thèses électroniques de l'Université Laval <http://theses.ulaval.ca/archimede/fichiers/18790/18790-Partie.html>
- Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance [CADDRA]. (2011). *Lignes directrices canadiennes sur le TDAH*. Toronto : auteur.
- Crawford, R. et Crawford, V. (2002). *Career impact: Finding the keys to issues facing adults with ADHD*. Clinician's guide to adult ADHD: Assessment and intervention. San Diego: Academic Press.
- Critchley, H. et Gibbs, S. (2012). The effects of positive psychology on the efficacy beliefs of school staff. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 64-76.
- Davids, E. et Gastpar, M. (2005). Attention deficit hyperactivity disorder and borderline personality disorder. *Progress in Neuro-Psychopharmacology & Biological Psychiatry*, 29, 865-877.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. et Schaufeli, W. B. (2001). The job demands : Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Dipeolu, A. O., Sniatecki, J., et Lalin, M. (2011). *Career development keys to post-school transition success for students with ADHD*. Récupéré le 18 décembre 2014 de http://associationdatabase.com/aws/NCDA/pt/sd/news_article/50250/_self/layout_ccmsearch>true
- Dipeolu, A., Sniatecki, J., Storlie, C. et Hargrave, S. (2013). Dysfunctional career thoughts and attitudes as predictors of vocational identity among young adults with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Vocational Behavior*, 82, 79-84.
- Dulude, D. (2014). *Le TDAH, une force à rééquilibrer*. Montréal: Éditions du CRAM.
- Emmons, R. A. et McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2^e éd.). Montréal: Chenelière.
- Fredrickson, B. L. et Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, 313-332.
- Garcia, C. R., Bau, C. H. D., Silva, K. L., Callegari-Jacques, S. M., Salgado, C. A. I., Fischer, A. G., Victor, M. M., Sousa, N. O., Karam, R.G. , Rohde, L. A., Belmonte-de-Abreu, P. et Grevet, E. H. (2012). The burdened life of adults with ADHD : Impairment beyond comorbidity. *European Psychiatry*, 27, 309-313.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral [Self-efficacy at work]. *Apuntes de Psicología*, 18(1), 9-38.
- Gonon, F., Guilé, J.-M. et Cohen, D. (2010). Le trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : données récentes des neurosciences et de l'expérience nord-américaine. *Neuropsychiatrie Enfance Adolescence*, 58, 273-81.
- Guichard, J. (2012). M. Savickas. Career Counseling. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2). 1-7. Récupéré le 20 août 2014 de <http://osp.revues.org/4005>

- Hackman, J. R. et Oldham G. R. (1980). *Work Redesign Reading*. Massachusetts : Addison Wesley.
- Hallowell M. E. et Ratey J. J. (2006). *Delivered from distraction*. New York : Ballantine Books.
- Herr, E. L. (2001). *The costs/benefits of career development interventions: A practitioner's perspective*. Communication présentée au Deuxième symposium international sur les services d'orientation et les politiques publiques, Vancouver, Canada.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources : A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E., Johnson R. J., Ennis N. et Jackson A. P. (2003). Resource loss, resource gain and emotional outcomes among inner city women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 632-643.
- Honos-Webb, L. (2015). *The gift of ADHD*. Oakland : New Harbinger Publications, Inc.
- Hughes, D., Bosley, S., Bowes, L. et Bysshe, S. (2002) *The Economic Benefits of Guidance*, Centre for Guidance. Studies Report, Derby. University of Derby.
- Huynh, C. et Mazet, P. (2011). L'estime de soi chez les enfants ayant un trouble déficitaire de l'attention-hyperactivité. *Groupe EDP Sciences, Perspectives psy*, 50, 86-93.
- Ito, K. J. et Brotheridge M., C. (2002). Resources, coping strategies, and emotional exhaustion : A conservation of resources perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 490-509.
- Jalinière, H. (2014). *TDAH : l'origine neurobiologique confirmée*. Récupéré le 4 novembre 2014 de <http://www.sciencesetavenir.fr/sante/20140411.OBS3553/tdah-l-origine-neurobiologique-confirmee.html>
- Judge, T. A., Locke, E. A. et Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction : A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.

- Kelche, C., Cassel, J.-C., Pfrieger W. F. et Reber, M. (2014). Defective response inhibition and collicular noradrenaline enrichment in mice with duplicated retinotopic map in the superior colliculus. *Brain Structure and Function*, 1-12.
- Kohn, M. L. et Schooler, C. (1982). Job conditions and personality : A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology*, 87, 1257-1286.
- Lange, W. K., Reich, S., Lange, M. K., Tucha, L. et Tucha, O. (2010). The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Springer*, 2, 241-255.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. et Salanova, M. (2004). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *ScienceDirect*, 23, 825-841.
- Maguire, M. et Killeen, J. (2003). *Résultats des services d'information et d'orientation professionnelle*. Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE. Récupéré de <http://www.oecd.org/fr/edu/innovation-education/2965493.pdf>
- Mathis, C., Savier, E., Bott, J.-B., Clesse, D., Bevins, N., Sage-Ciocca, D., Geiger, K., Gillet, A., Laux-Biehlmann, A., Goumon, Y., Lacaud, A., Lelièvre, V., Kelche, C., Cassel, J.-C., Pfrieger, F.W., Reber, M. (2014). Defective response inhibition and collicular noradrenaline enrichment in mice with duplicated retinotopic map in the superior colliculus. *Springer*.
- McArdle, P. (2012). Attention deficit hyperactivity disorder. *Paediatrics and Child Health*, 23(1), 40-41.
- Monastra, J. V. (2008). *Unlocking the potential of patients with ADHD : A model for clinical practice*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nadeau, K. (2016). *The ADHD guide to career success : Harness your strengths, manage your challenges* (2^e éd.). East Sussex : Routledge.
- Norwalk, K., Norvilitis, J. M. et MacLean, M. G. (2009). ADHD symptomatology and its relationship to factors associated with college adjustment. *Journal of Attention Disorders*, 3, 251-258.

- Odou, N. et Vella-Brodrick A. D. (2011). The efficacy of positive psychology interventions to increase well-being and the role of mental imagery ability. *Springer, 110*, 111-129.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2010a). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : CERIC.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec [OCCOQ]. (2010b). *Le profil des compétences générales des conseillers d'orientation*. Montréal : auteur.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec [OCCOPPQ]. (2000). *Guide d'évaluation en orientation*. Montréal : auteur.
- Pailé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Painter, C. A., Prevatt, F., et Welles, T. (2008). Career beliefs and job satisfaction in adults with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Employment Counseling, 45*, 178-188.
- Paris, J., Bhat, V., Thombs, B. (2015). Is adult attention-deficit hyperactivity disorder being overdiagnosed ? *La Revue canadienne de psychiatrie, 60*(7), 324-328.
- Proulx, M. (2006). *Les apports de la théorie de l'expérience optimale et de la théorie de l'optimisme à une intervention carriérologique : rapport d'activités dirigées*. Université du Québec à Montréal.
- Rostain, A. (2016). *Aux frontières du TDAH*. Communication donnée au Congrès TDAH tous azimuts, Québec.
- Russell, D. W., Altmaier, E., et Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*, 269-274.
- Salanova, M., Bakker B., A. et Llorens, S. (2006). Flow at work : Evidence for an upward spiral of personal and organizational resources. *Springer, 7*, 1-22.
- Sampson, J. P. Jr., Peterson, G. W., Reardon, R. C. et Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services : A cognitive information processing approach*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson, J. P. et Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 288-298.
- Savickas L., Rossier, J., Duarte, M. E., Soresi, S., Van Vianen E. M., A., Nota, L., Dauwalder, J.-P., Guichard, J., Van Esbroeck, R. et Bignon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39.
- Seligman, M. E. P. (2004). *The new era of positive psychology*, TED. [Vidéo]. Récupéré de <https://www.ted.com>
- Seligman, M. E. P. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Senf, K. et Kienfie Liao, A. (2012). The effects of positive interventions on happiness and depressive symptoms, with an examination of personality as a moderator. *Springer*. 591-612.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : Analysis type and software tools*. London : Falmer Press.
- Vincent, A., Proulx, S.-P. et Lemelin, S. (2013). TDAH vérités et mensonges. *Le médecin du Québec*, 48(8), 29-34.
- White, H. A. et Shah P. (2006). Uninhibited imaginations : Creativity in adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Personality and Individual Differences*, 40, 1121-1131.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. et Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.
- Yang, H.-N., Tai, Y.-M., Yang, L.-K. et Shur-Fen Gau, S. (2013). Prediction of childhood ADHD symptoms to quality of life in young adults : Adult ADHD and anxiety/depression as mediators. *Research in Developmental Disabilities* 34, 3168-3181.
- Young, S. (2002). ADHD children grown up : An empirical review. *Counseling Psychology Quarterly*, 13, 191-200.

APPENDICE A

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : *Étude rétrospective des rôles des caractéristiques personnelles d'adultes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), sur leur parcours professionnel*

Responsable du projet : Marie Dumoulin
Programme: Maitrise en carriéologie

Superviseurs : Louis Cournoyer et Lise Lachance

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	<u>Membres du Comité</u> TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Fayomi, Christian Jesus	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Venant, Fabienne	Professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia Banik, Marc	membre de la collectivité externe Professeur versé en éthique	Management et technologie, École des sciences de la gestion

25-05-2015

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

APPENDICE B

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Étude rétrospective du rôle des caractéristiques personnelles sur le parcours professionnel d'adultes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) selon les contextes de mobilisation de ressources »

PRÉAMBULE:

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à explorer le rôle des caractéristiques personnelles d'adultes ayant un TDA/H sur leur parcours professionnel. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

IDENTIFICATION

Étudiante responsable du projet : Marie Dumoulin Tél : 438-828-2413
 Programme d'études : Maîtrise en carriérologie
 Département : *Éducation et pédagogie*
 Adresse courriel : dumoulin.marie@courrier.uqam.ca

Directeurs de recherche :

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Louis Cournoyer et de Lise Lachance, professeurs du Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. M. Cournoyer peut être joint au (514) 987-3000 poste 3994 ou par courriel à l'adresse: cournoyer.louis@uqam.ca et Mme Lachance au (514) 987-3000 poste 8332 ou par courriel à l'adresse : lachance.lise@uqam.ca

OBJECTIFS DU PROJET

Ce projet vise à explorer le rôle des caractéristiques personnelles sur le parcours professionnel d'adultes ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Plus précisément, cette recherche vise à identifier quels rôles les caractéristiques que les personnes ayant un TDA/H se reconnaissent ont joués sur leur vie professionnelle. Cette recherche tente d'explorer comment leurs caractéristiques ont été mobilisées et quels rôles la mobilisation de ces dernières ont joués sur leur parcours professionnel.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à répondre à une entrevue individuelle au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire, entre autres choses, le rôle qu'ont joué vos caractéristiques personnelles sur votre parcours professionnel, selon différents contextes. Cette entrevue sera enregistrée en mode audio seulement et prendra environ 75 minutes de votre temps. L'entrevue sera effectuée dans les locaux d'enregistrement du service de l'audiovisuel de l'UQAM. Si ce lieu ne convient pas au participant, elles pourront également être réalisées dans d'autres lieux propices à Montréal ou ses environs. La date et l'heure de l'entrevue sont à convenir avec l'étudiante responsable de la recherche. La transcription sur support informatique qui s'en suivra ainsi que les modalités de diffusion des résultats ne permettront pas de vous identifier. Il vous sera également demandé de remplir une fiche sociodémographique. Les informations recueillies à l'aide de celle-ci permettront d'obtenir des données pour décrire l'ensemble des participants de la recherche.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension du rôle des caractéristiques personnelles d'adultes ayant un TDA/H sur leur parcours professionnel. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à l'étude. Certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question sans avoir à vous justifier. Une référence vers une ressource professionnelle pertinente vous sera proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Vous êtes invité à suspendre ou à mettre fin à l'entrevue si vous ou l'interviewer estimez que votre bien-être est menacé.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels. Seuls l'étudiante responsable du projet, ses directeurs de recherche, Louis Courmoyer et Lise Lachance, et un transcripateur à déterminer auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le transcripateur sera amené à suivre la formation en éthique de la recherche du *Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche* et devra avoir signé une déclaration d'honneur en foi de laquelle la confidentialité du contenu de l'entrevue sera respectée.

Les enregistrements numériques et les transcriptions d'entretiens, de même que le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par les directeurs de recherche et la chercheuse. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières activités de diffusion.

Afin de protéger votre identité et la confidentialité des données recueillies auprès de vous, vous serez toujours identifié(e) par un code alphanumérique. Ce code associé à votre nom ne sera connu que de la chercheuse responsable du projet.

J'accepte que des extraits de mon enregistrement soient diffusés dans le cadre de rencontres scientifiques ou de formations.

OUI NON

PARTICIPATION VOLONTAIRE et DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'étudiante responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (mémoire, articles, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Il n'y a pas de compensation financière liée à votre participation. Cependant, l'équipe de recherche se chargera de vous transmettre en exclusivité les résultats de l'étude lorsqu'ils seront en voie de publication. Ceux-ci seront présentés aux sujets et aux différents organismes/associations collaborateurs sous la forme d'un résumé écrit regroupant les différents faits saillants de la recherche et leur sera transmis par courriel.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles.

RECHERCHES ULTÉRIEURES

Au terme du présent projet, nous aimerions conserver sur une période de 5 ans les données recueillies auprès de vous pour conduire d'autres projets de recherche. Les règles d'éthique du présent projet s'appliquent à cette conservation à long terme de vos données. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs.
- Je refuse que mes données puissent être utilisées pour des projets de recherche ultérieurs.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour tout renseignement supplémentaire, vous pouvez contacter la responsable du projet à l'adresse courriel : dumoulin.marie@courriel.uqam.ca. Vous pouvez également discuter des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche en contactant les directeurs de recherche :

Louis Cournoyer: (514) 987-3000 # 3994, cournoyer.louis@uqam.ca

Lise Lachance: (514) 987-3000 # 8332, lachance.lise@uqam.ca

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du Comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 7753 ou par courriel à CIEREH@UQAM.CA

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter votre adresse courriel ci-dessous.

Adresse courriel :

SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e) je reconnais aussi que l'étudiante responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je, soussigné, déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;
et
- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE C

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ

Date de l'entretien : _____

L'objectif de cet entretien est d'explorer le rôle des caractéristiques personnelles des adultes qui ont un TDA/H, sur leur parcours professionnel. Le concept de parcours professionnel inclut les choix que vous avez faits en fonction de vos intérêts professionnels tout au long de votre vie. Il peut être composé d'expériences personnelles, scolaires et professionnelles. Plus précisément, cette recherche vise à identifier quels rôles les traits que vous vous attribuez ont joués sur votre vie professionnelle.

L'entretien comprend 11 questions. L'ensemble des questions tente d'explorer comment vos caractéristiques ont été mobilisées et quels rôles la mobilisation de ces dernières ont joués sur votre parcours professionnel.

Déroulement de l'entretien :

Je vais vous poser des questions. Vous devrez y répondre de façon spontanée. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'entretien devrait durer environ 75 minutes. Il sera enregistré afin que je puisse en faire la retranscription. Votre nom sera gardé confidentiel ainsi que toutes données pouvant permettre de vous identifier. L'enregistrement et la transcription de l'entrevue seront détruits cinq ans après les activités de diffusion. Avez-vous des questions avant que nous commencions l'entretien?

1. Pour débiter, lorsque vous étiez plus jeune, quels étaient vos intérêts professionnels, vos aspirations de vie sur le plan de la carrière?

1.1 Quelles idées vous ont, à un moment ou à un autre, traversé l'esprit comme possibilités de carrière?

1.2 Comment ont-elles évolué au fil du temps?

2. Pourriez-vous me parler de l'évolution de votre parcours professionnel?

Précisément, pourriez-vous me décrire votre parcours scolaire et les différents emplois que vous avez occupés.

2.1 Quels aspects de votre parcours scolaire avez-vous le plus et le moins appréciés?

2.2 Lesquels de vos emplois vous ont davantage plus et pourquoi? Y avait-il des aspects plus négatifs?

2.3 Lesquels de vos emplois vous ont davantage déplu et pourquoi? Y avait-il des aspects plus positifs?

3. Y a-t-il des aspects particuliers de votre vie qui ont joué un rôle positif sur votre parcours professionnel?

3.1 Qu'est-ce qui a facilité l'obtention de vos emplois?

3.2 Quelles ont été les expériences de votre vie ayant le plus influencé votre parcours professionnel?

4. Au cours de votre parcours professionnel, y a-t-il eu des conditions de travail dans lesquelles vous vous êtes sentis plus à l'aise (travail autonome, manuel, en équipe, seul, etc.)? Si oui, lesquelles et pourquoi?

4.1 Lesquels de vos milieux de travail vous correspondaient davantage et pourquoi?

4.2 Lesquels de vos collègues et supérieurs avez-vous appréciés davantage et pourquoi?

5. Au travers de tous les emplois que vous avez exercés, quelles étaient les tâches avec lesquelles vous étiez le plus à l'aise?

5.1 Comment vos caractéristiques personnelles vous ont-elles servies dans vos emplois?

6. Comment vous décrivaient vos collègues et vos supérieurs dans vos différents emplois?

6.1 Quelles qualités vous reconnaissaient-ils?

6.2 Pour quelles tâches vous reconnaissaient-ils le plus de talents?

7. Quelles ont été les difficultés que vous avez rencontrées au cours de votre parcours professionnel?

7.1 Comment avez-vous fait pour surmonter ces difficultés?

7.2 Quels aspects de votre personnalité vous ont causé des difficultés?

7.3 Quels aspects de votre personnalité ont agi comme ressources au travers de ces difficultés?

8. Sur un point de vue plus personnel, comment vous décrivez-vous?

8.1 Que diriez-vous de vous à un employeur?

8.2 Comment un ami vous décrirait-il?

8.3 Comment vous décriraient les différents membres de votre famille?

9. Avez-vous des caractéristiques qui vous démarquent des autres (niveau d'énergie, créativité par exemple)?

9.1 Avez-vous des dons / talents naturels / aptitudes particulières / caractéristiques personnelles que vous considérez comme plus positives que d'autres? Oui, non. Si oui, quels sont-ils?

9.2 Avez-vous des passions? Oui, non. Si oui, quelles sont-elles?

10. Comment ces aspects de votre personnalité ont-ils évolué au fil de votre vie?

10.1 Ont-ils toujours été en vous? Ont-ils évolué au fil de votre vie?

11. Y a-t-il des aspects qui n'ont pas été abordés et dont vous auriez aimé parler?

L'entretien est maintenant terminé. Je vous remercie chaleureusement d'avoir participé.

Comment cela s'est-il passé pour vous?

Avez-vous des questions ou des commentaires concernant la présente recherche?

Votre participation à ce projet a été grandement appréciée. Comme mentionné dans le formulaire de consentement, un résumé des résultats de l'étude traitant de l'ensemble des participants vous sera transmis au terme du projet. D'ici là, n'hésitez pas à me contacter pour quelques renseignements. Merci!

APPENDICE D

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Informations sur le ou la participant(e)

1. Sexe : Masculin Féminin

2. Âge : _____

3. Lieu de naissance : _____

4. État civil :

Marié(e) Célibataire Conjoint de fait En couple

Divorcé Veuf (ve)

5. Nombre de frères : _____

6. Nombre de sœurs : _____

7. Occupation :

En emploi Titre du poste : _____

Temps plein Temps partiel Contractuel Autre

Ancienneté : _____

Expériences d'emploi antérieures :

Durée (ex. : 2000-2003)

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Aux études

Nom du programme d'études :

Depuis le :

Études antérieures :

Durée (ex. : 2000-2003)

Ni en emploi / Ni aux études

Précisez l'occupation : _____

8. Dernier niveau d'étude complété :

Primaire

Précisez : _____

Secondaire (général)

Secondaire (professionnel)

Collégial

Universitaire (1er cycle)

Universitaire (2e cycle ou +)

9. Type de TDA/H :

Inattention prédominante

Hyperactivité-impulsivité prédominante

Mixte (inattention et hyperactivité-impulsivité)

Autres problèmes:

10. Âge auquel vous avez été diagnostiqué : _____

Informations sur le père du ou de la participant(e)

11. Lieu de naissance : _____

12. Âge : _____

13. Occupation :

En emploi Titre du poste : _____

Temps plein Temps partiel Contractuel Autre

Aux études Nom du programme d'études : _____

Ni en emploi / Ni aux études Précisez l'occupation : _____

14. Dernier niveau d'étude complété :

Primaire Précisez : _____

Secondaire (général) _____

Secondaire (professionnel) _____

Collégial

Universitaire (1er cycle)

Universitaire (2e cycle ou +)

Informations sur la mère du ou de la participant(e)

15. Lieu de naissance : _____

16. Âge : _____

17. Occupation :

En emploi Titre du poste : _____

Temps plein Temps partiel Contractuel Autre

Aux études Nom du programme d'études : _____

Ni en emploi / Ni aux études Précisez l'occupation : _____

8. Dernier niveau d'étude complété :

Primaire Précisez : _____

Secondaire (général) _____

Secondaire (professionnel) _____

Collégial

Universitaire (1er cycle) _____

Universitaire (2e cycle ou +) _____

APPENDICE E

AFFICHE DE RECRUTEMENT

