

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

L'EXPÉRIENCE DE LA TRANSITION VERS LES ÉTUDES POSTSECONDAIRES AU
QUÉBEC : POINTS DE VUE DES ÉTUDIANTS AYANT UN TROUBLE DE DÉFICIT
DE L'ATTENTION/HYPERACTIVITÉ (TDAH)

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
MAJORIE DUBUC

SEPTEMBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

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

Direction de recherche :

Line Massé

Prénom et nom

Directeur de recherche

Jeanne Lagacé-Leblanc

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

Comité d'évaluation :

Line Massé

Prénom et nom

Directrice

Directeur ou codirecteur de recherche

Caroline Couture

Prénom et nom

Évaluatrice interne

Évaluateur

Geneviève Bergeron

Prénom et nom

Évaluatrice externe

Évaluateur

Ce mémoire est rédigé sous la forme d'un article scientifique, tel qu'il est stipulé dans le règlement des études de cycles supérieurs (Article 138) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. L'article a été rédigé selon les normes de publication de l'American Psychological Association (APA) afin de soumettre l'article à la *Revue des sciences de l'éducation*. Les noms du directeur et du co-directeur de recherche pourront donc apparaître comme co-auteur de l'article soumis pour publication.

Sommaire

Pour les étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), l'adaptation à la vie collégiale ou universitaire présente des défis supplémentaires par rapport à leurs pairs sans cette condition (Weyandt et DuPaul, 2013). Alors que ces étudiants sont susceptibles de vivre de nombreuses difficultés scolaires lors de leur arrivée au cégep ou à l'université (Advokat *et al.*, 2011), peu d'études se sont intéressées à leur expérience lors de cette transition. Cette étude qualitative exploratoire s'intéresse donc à l'expérience de la transition chez des étudiants collégiens et universitaires québécois ayant un TDAH. Plus précisément, la recherche vise à documenter 1) les défis rencontrés chez les étudiants ayant un TDAH durant la transition vers un nouveau milieu d'études et 2) les facteurs facilitant leur adaptation durant cette transition. Il s'agit d'une analyse secondaire des données issues d'un projet doctoral portant sur l'expérience scolaire des étudiants ayant un TDAH (Lagacé-Leblanc, 2021). Elles ont été recueillies auprès de 29 étudiants francophones ayant un TDAH provenant d'un cégep ($n = 10$) ou d'une université ($n = 19$). Les analyses des entrevues individuelles ont permis de catégoriser plusieurs points de vue illustrant des expériences positives et négatives. Plusieurs défis liés à la transition ont été relevés par les étudiants, notamment ceux liés au nouvel environnement scolaire, aux exigences pédagogiques et à la perte de réseau social. De plus, certains facteurs facilitant l'adaptation durant la transition ont été rapportés par les participants, comme l'utilisation des services offerts par l'établissement scolaire et l'acceptation leur TDAH. Enfin, les résultats nous permettent de mieux cerner les enjeux auxquels les étudiants québécois ayant un TDAH au postsecondaire peuvent faire face lors de la transition. Ainsi, ils offrent des cibles d'intervention pour préparer et soutenir ces étudiants à la transition au postsecondaire.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux et des figures.....	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
Chapitre 1. Cadre théorique	5
Le TDAH chez l'adulte	6
Les symptômes du TDAH et ses manifestations.....	6
L'inattention	8
L'hyperactivité	8
L'impulsivité	9
Les comorbidités	9
Les étudiants ayant un TDAH.....	11
La prévalence dans les établissements postsecondaires	11
Les impacts fonctionnels du TDAH.....	13
Études	13
Travail	15
Vie conjugale.....	15
Fonctionnement social.....	15
Comportements à risque.....	16
La transition vers les études postsecondaires chez les étudiants ayant un TDAH	16
Les définitions du concept de la transition.....	17
Le modèle des cycles de la transition.....	18
La préparation (avant l'entrée au postsecondaire)	20
La rencontre (les premières semaines)	21
L'adaptation (le reste de l'année).....	21
La stabilisation (fin de l'année/année suivante).....	22
L'expérience de la transition vers les études postsecondaires chez les étudiants ayant un TDAH.....	23
La première année dans un établissement postsecondaire	23
L'adaptation de l'étudiant ayant un TDAH au contexte postsecondaire	27
Les facteurs influençant l'expérience de la transition des étudiants ayant un TDAH	29
Chapitre 2. Article scientifique	36
Résumé.....	37
Introduction	39

Contexte théorique	40
Méthodologie	43
Résultats	44
Discussion	51
Conclusion.....	56
Références	58
Chapitre 3. Conclusion générale	62
Pertinence de l'étude et implication dans la pratique.....	63
Perspectives de recherches futures	66
Références générales	69
Appendice A.....	80

Liste des tableaux et des figures

Chapitre 1

Tableau

- 1 Exigences critiques pour les étudiants de première année dans un établissement postsecondaire 25

Figure

- 1 Modèle des cycles de la transition de Nicholson (1990) 19

Chapitre 2

Tableau

- 1 Défis de la transition 47

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a pu être possible grâce au soutien de plusieurs personnes ayant joué un rôle grandement important et déterminant. Je tiens d'abord à remercier, encore et encore ma directrice Line Massé et ma codirectrice Jeanne Lagacé-Leblanc. J'ai appris à connaître ces femmes exceptionnelles en étant leur assistante de recherche au Laboratoire de recherche et d'intervention sur les difficultés d'adaptation psychosociales à l'école (LaRIDAPE). Elles ont su me transmettre leur passion pour la recherche pour que je décide, contre toute attente, à réaliser à mon tour un projet de recherche sur un sujet qui m'interpelle et qui est à mon image. Depuis presque trois ans, elles m'ont soutenu dans le développement de mon projet de mémoire et m'ont transmis leurs connaissances. Par leur rigueur professionnelle et leur bienveillance, elles m'ont permis de développer et de mettre à profit mon plein potentiel pour rédiger un mémoire dont je suis extrêmement fière. Merci infiniment pour votre temps précieux, votre confiance et votre écoute.

Je tiens également à remercier mes parents, André et Manon, qui ont toujours cru en moi et en mon potentiel depuis que je suis toute petite. Vous avez été une énorme source de motivation durant tout mon parcours universitaire, toujours présents pour écouter mes hauts et mes bas. Maman, papa, j'ai fini ! Enfin, un merci spécial à mon amoureux, Félix. Étant avec moi au quotidien avec ton humour exceptionnel, tu as su être d'une écoute et d'un grand soutien. Cela m'a permis de persévérer dans les moments plus difficiles.

Introduction

Tout au long de leur existence, les individus seront confrontés à vivre des périodes de transition qui façonneront leur cheminement de vie. Caractérisée par de nombreuses ruptures familiales, sociales et institutionnelles qui représenteront autant de difficultés d'adaptation, De Clercq (2019) soutient que la transition vers les études postsecondaires s'avère l'une des plus difficiles. En effet, cette période se jumelle avec le passage vers l'âge adulte, dont l'ensemble des évolutions affectives, sociales et cognitives ne feront encore qu'accroître les difficultés de l'étudiant (De Clercq, 2019). Pour les étudiants ayant des besoins particuliers, cette période peut s'avérer particulièrement éprouvante. Plus spécifiquement chez les étudiants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), l'adaptation à la vie collégiale ou universitaire présente des défis supplémentaires par rapport à leurs pairs n'ayant pas cette condition (Weyandt et DuPaul, 2013). Ces défis sont particulièrement liés aux difficultés d'inattention (p. ex. : maintenir son attention et gérer les distractions) et aux dysfonctions exécutives (p. ex. : gérer son temps efficacement et en fonction des priorités, se rappeler ce qu'ils ont lu auparavant, rester assis une longue période de temps, maîtriser ses émotions comme l'anxiété générée par les études, rester motivé pour atteindre leurs objectifs) (Advokat *et al.*, 2011 ; DuPaul *et al.*, 2017 ; DuPaul *et al.*, 2009 ; Jansen *et al.*, 2017). D'ailleurs, les fonctions exécutives s'avèrent essentielles pour la réussite au postsecondaire (Fleming et McMahon, 2012). De plus, des études indiquent que ces étudiants ont tendance à s'inquiéter pour leurs études, à vivre une anxiété importante pendant les examens et à ne pas utiliser de stratégies d'apprentissage appropriées pouvant entraver l'adaptation à la vie au postsecondaire (Advokat *et al.*, 2011; DuPaul *et al.*, 2009). Le contexte scolaire de la vie collégiale ou universitaire génère de plus grandes exigences institutionnelles, pédagogiques et sociales : les étudiants doivent entre autres se familiariser au nouvel horaire atypique de cours,

s'adapter au niveau d'encadrement moins élevé dans les cours et à une augmentation de responsabilités, gérer leurs propres finances et accepter l'éloignement avec des amis et la famille (Credé et Niehorster, 2012). Ce nouveau contexte peut avoir pour effet d'intensifier les symptômes du TDAH déjà présents. En effet, le modèle de transition de vie du TDAH (« ADHD Life Transition Model », Turgay *et al.*, 2012) indique que les symptômes liés au TDAH (inattention, hyperactivité et impulsivité) peuvent être exacerbés par une charge environnementale élevée, de faibles ressources dans l'environnement ou une augmentation des facteurs de stress. De surcroît, plusieurs auteurs concluent que ces étudiants ne sont souvent pas préparés à faire face aux nouveaux défis et exigences de cette transition, ce qui peut entraîner un impact négatif sur leur réussite scolaire (Canu *et al.*, 2020 ; DuPaul *et al.*, 2017 ; Meaux *et al.*, 2009). Même avec la prise de médicaments psychostimulants, l'écart entre les résultats scolaires des étudiants ayant un TDAH et sans TDAH persiste (Advokat *et al.*, 2011).

À ce jour, les études qui se sont intéressées à la population d'étudiants ayant un TDAH sont peu nombreuses, et ce, en dépit du fait que leur nombre dans les établissements postsecondaires explose depuis les dernières années (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQISECH], 2020) et qu'ils sont plus à risque d'échouer ou d'abandonner leurs études comparativement à leurs pairs sans TDAH (Barkley *et al.*, 2008 ; Green et Rabiner, 2012). Au Québec, où le contexte scolaire diffère d'ailleurs dans le monde, les études existantes sont encore plus limitées. Les études collégiales (cégep), souvent préalables aux études universitaires, représentent une particularité propre au système québécois. À notre connaissance, aucune étude ne s'est encore intéressée à l'expérience de la transition selon le point de vue des

étudiants collégiaux et universitaires ayant un TDAH au Québec. Pourtant, il s'agit d'une période critique au cours de laquelle ces derniers sont confrontés à plusieurs défis qui nécessitent le développement de stratégies d'adaptation pour leur réussite scolaire. Indéniablement, le manque de connaissances sur la façon d'aider ces étudiants qui peuvent vivre d'importantes difficultés durant cette transition s'avère préoccupant.

Afin de combler cette lacune, le présent projet de recherche qualitative, par le biais d'un mémoire par article, vise principalement à explorer l'expérience de la transition vers les études collégiales et universitaires telle que vécue par les étudiants ayant un TDAH. Plus précisément, les objectifs visent à documenter 1) les défis rencontrés lors de la transition vers les études postsecondaires et 2) les facteurs facilitant l'adaptation durant la transition, afin de dégager des cibles d'intervention à préconiser auprès de ces étudiants qui seront adaptées à leurs besoins particuliers pour les soutenir durant cette transition.

Le présent mémoire est divisé en trois chapitres. Le chapitre 1 expose la recension des écrits et le cadre théorique de l'étude. Le chapitre 2 présente l'article scientifique soumis à la *Revue des sciences de l'éducation*. Il est composé d'une introduction, des objectifs de l'étude, de la méthodologie, des résultats, d'une discussion et d'une conclusion. Enfin, le chapitre 3 est constitué de la conclusion générale du mémoire dans laquelle seront abordées les perspectives de recherches futures, ainsi que la pertinence de l'étude et son implication dans la pratique. En appendice, les normes de la *Revue des sciences de l'éducation* seront présentées.

Chapitre 1. Cadre théorique

Afin de bien établir le cadre de référence du projet de recherche, ce premier chapitre vise d'abord à présenter les symptômes du TDAH et ses manifestations à l'âge adulte, ainsi que les comorbidités associées au trouble. Par la suite sera présenté le portrait des étudiants ayant un TDAH, en abordant leur prévalence dans les établissements postsecondaires et les impacts fonctionnels associés au trouble. Ces éléments de connaissance introduisent la section portant sur la transition vers les études postsecondaires, dans laquelle seront présentés les différentes définitions de la transition, le modèle des cycles de la transition de Nicholson (1990), les connaissances actuelles entourant l'adaptation de l'étudiant ayant un TDAH, puis une recension des études s'étant intéressées à l'expérience de la transition chez cette population étudiante.

Le TDAH chez l'adulte

Autrefois reconnu comme un trouble affectant uniquement les enfants, les plus récentes études estiment que le TDAH persiste à l'adolescence et à l'âge adulte dans 65 % à 85 % des cas (Barkley *et al.*, 2008 ; Childress et Berry, 2012 ; Sibley *et al.*, 2016). Les facteurs les plus prédictifs de la persistance du trouble à l'âge adulte réfèrent à la sévérité des symptômes du TDAH à l'enfance, à la présence de comorbidités et au fait d'être exposé à la psychopathologie d'un parent (Biederman *et al.*, 2011).

Les symptômes du TDAH et ses manifestations

Selon l'American Psychiatric Association (APA, 2015), le TDAH constitue un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des symptômes persistants d'inattention et

d'hyperactivité/impulsivité qui interfèrent avec le développement de la personne. L'APA (2015) reconnaît trois profils diagnostiques s'appliquant au TDAH :

- La présentation inattentive prédominante ;
- La présentation hyperactive/impulsive prédominante ;
- La présentation combinée.

Les individus avec la présentation combinée auraient tendance à avoir plus d'atteintes fonctionnelles liées au TDAH (Owens *et al.*, 2015). Pour obtenir un de ces diagnostics, les symptômes doivent être présents depuis l'âge de 12 ans. Conformément aux critères diagnostiques du TDAH du *Manuel diagnostique des troubles mentaux* [DSM-5] (APA, 2015), l'individu âgé de moins de 17 ans doit présenter soit 1) six symptômes ou plus d'inattention (présentation inattentive prédominante), 2) six symptômes ou plus d'hyperactivité/impulsivité (présentation hyperactive/impulsive) ou 3) à la fois six symptômes ou plus d'inattention et six symptômes ou plus d'hyperactivité/impulsivité (présentation combinée). Chez les adolescents plus âgés et les adultes (17 ans et plus), au moins 5 symptômes sont requis, plutôt que 6, tels que fixés pour les plus jeunes. Cette modification de critère à la baisse dans la dernière édition du DSM-5 (APA, 2015) a été apportée notamment en raison de la fréquence d'apparition des symptômes, permettant d'accroître la validité du diagnostic à l'âge adulte. En effet, les symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité ont tendance à diminuer avec l'âge, alors que les symptômes liés à l'attention semblent persister de façon plus importante (Hinshaw *et al.*, 2006 ; Larsson *et al.*, 2006). Considérant que les étudiants de niveau postsecondaire représentent la population à l'étude, les manifestations à l'âge adulte pour chacun des symptômes associés au trouble sont décrites ci-après.

L'inattention

Rouleau (2010) affirme que l'attention est essentielle à toute activité de la vie quotidienne, puisqu'elle constitue une fonction cognitive à la base du traitement de l'information. L'attention fait référence notamment à la capacité d'être alerte à son environnement, à maintenir son attention sur une durée de temps appropriée pour son âge, à se concentrer sur une tâche donnée en dépit de ce qui se passe autour et à partager son attention entre plusieurs tâches simultanément (Association québécoise des neuropsychologues, 2015). Plusieurs auteurs (Barkley *et al.*, 2008 ; Murphy et Barkley, 1996 ; Roberts *et al.*, 2011) mentionnent que les adultes ayant un TDAH éprouvent sensiblement les mêmes problèmes d'attention que ceux observés chez les enfants et les jeunes ayant le trouble. Par exemple, des problèmes de concentration, des oublis, de la distractivité, de la procrastination et des erreurs fréquentes au travail (Montano, 2004).

L'hyperactivité

En comparaison avec les symptômes d'inattention, les symptômes d'hyperactivité semblent s'exprimer différemment à l'âge adulte. L'hyperactivité physique observée chez les enfants (p. ex. : courir, grimper, se tortiller, imposer sa présence dans les jeux) s'atténue et tend à s'exprimer davantage par de l'impatience motrice, une difficulté à relaxer, un sentiment de tension (Asherson *et al.*, 2007), un sentiment de nervosité (Biederman *et al.*, 2010), ainsi qu'une tendance à parler de façon excessive (Roberts *et al.*, 2015).

L'impulsivité

Selon Roberts et ses collègues (2015), l'impulsivité implique une inhibition soutenue plutôt faible et une incapacité à retarder une réponse ou à reporter sa satisfaction à un moment plus approprié. De plus, les personnes ayant cette prédominance peuvent rencontrer des difficultés dans l'évaluation de l'éventail de réponses possibles dans des situations de résolution de problèmes ou de conflits ainsi qu'une difficulté à corriger des comportements verbaux ou physiques (Barkley *et al.*, 2008). Chez les adultes ayant un TDAH, l'impulsivité peut provoquer une faible tolérance à la frustration, de l'instabilité dans les relations interpersonnelles, des changements d'emplois fréquents ou une conduite dangereuse au volant (Blondeau *et al.*, 2009).

Chez les enfants, la corrélation est suffisamment grande entre les symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité pour conclure qu'ils forment un seul et même ensemble de symptômes (Roberts *et al.*, 2015). En contrepartie, plusieurs auteurs avancent que l'hyperactivité semble former sa propre dimension de symptôme chez les adultes (Barkley, 2011; Kooij *et al.*, 2005). Roberts et ses collègues (2015) soutiennent que les cliniciens devraient porter une plus grande attention à l'impulsivité comportementale, puisque l'hyperactivité peut être relativement moins importante pour le diagnostic du trouble à l'âge adulte.

Les comorbidités

La plupart des individus qui répondent aux critères diagnostiques du TDAH répondent également aux critères d'au moins un autre trouble psychiatrique (Pliszka, 2015). Parmi les adultes ayant un TDAH, 87 % présenteront au moins un autre trouble psychiatrique dans leur vie et 56 %

auront au moins deux comorbidités (McGough *et al.*, 2005). Plus spécifiquement, de 24 à 50 % des adultes ayant un TDAH sont susceptibles d'avoir eu un trouble oppositionnel avec provocation au cours de leur vie et de 7 à 36 % un trouble des conduites (Barkley *et al.*, 2008). Approximativement de 13 à 45 % des adultes ayant un TDAH présentent aussi un trouble dépressif (Michielsen *et al.*, 2013). D'ailleurs, ces individus manifestent une plus grande sensibilité à la frustration et à l'échec et abandonnent facilement au premier signe de difficulté (Ramsay et Rostain, 2015). De plus, une fréquence plus importante de troubles alimentaires (p. ex. : boulimie, hyperphagie boulimique, obésité) est également observée auprès de femmes adultes avec un TDAH (Biederman *et al.*, 2010; Pagoto *et al.*, 2009).

Plus particulièrement, l'anxiété serait le trouble associé le plus commun chez les adultes ayant un TDAH (Barkley *et al.*, 2008 ; Kessler *et al.*, 2006). L'étude de Minde et ses collègues (2003) révèle que la prévalence chez les adultes varie de 24 à 43 % pour le trouble d'anxiété généralisée. Deux explications causales pour le développement de la comorbidité ont été proposées. Certaines hypothèses permettent d'expliquer cette association entre l'anxiété et le TDAH. Premièrement, les symptômes d'anxiété pourraient exacerber les symptômes du TDAH, par exemple la rumination et l'inquiétude qui peuvent interférer directement avec l'attention et causer de l'agitation (Baldwin et Dadds, 2008 ; Bubier et Drabick, 2009). Deuxièmement, les déficits des fonctions exécutives liées aux symptômes du TDAH pourraient contribuer au développement de symptômes anxieux. Les dysfonctions exécutives qui caractérisent le TDAH (p. ex. : manque de régulation comportementale) peuvent réduire la capacité des individus à faire face aux facteurs de stress, contribuant à l'exacerbation des symptômes d'anxiété au fil du temps (Nigg *et al.*, 2004).

En définitive, les individus qui vivent avec les symptômes du TDAH présentent, dans plusieurs des cas, un trouble concomitant qui peut amener d'autres difficultés dans plusieurs domaines fonctionnels de leur vie.

Les étudiants ayant un TDAH

Sachant que les symptômes du TDAH continuent d'interférer sur le fonctionnement une fois à l'âge adulte (Barkley *et al.*, 2008), les étudiants qui poursuivent des études postsecondaires ne sont pas à l'abri de vivre des difficultés qui font obstacle à leur réussite scolaire. En effet, lorsqu'ils sont comparés avec leurs pairs n'ayant pas de TDAH, des études révèlent qu'ils sont plus susceptibles d'obtenir des échecs scolaires, d'abandonner un cours (Weyandt *et al.*, 2013) et de ne pas obtenir de diplôme (Barkley *et al.*, 2008). Ces derniers sont également plus susceptibles d'obtenir des résultats scolaires inférieurs à ceux sans TDAH (Barkley *et al.*, 2008 ; Green et Rabiner, 2012). Toutefois, des études indiquent que les étudiants ayant un TDAH qui fréquentent des établissements postsecondaires ont des niveaux de compétences scolaires plus élevés, de plus grands succès scolaires dans le passé et de meilleures stratégies d'adaptation que les jeunes adultes du même âge avec un TDAH, mais qui ne fréquentent pas un établissement postsecondaire (Frazier *et al.*, 2007 ; Glutting *et al.*, 2005).

La prévalence dans les établissements postsecondaires

Depuis les dernières années, les statistiques sur le nombre d'étudiants en situation de handicap (ÉSH) dans les établissements postsecondaires témoignent d'une hausse importante et constante (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de

handicap [AQICESH], 2020). Cette population d'étudiants se compose des ÉSH dits « traditionnels » (déficience motrice, langagière, visuelle, auditive ou organique) et dits « émergents ou invisibles » (trouble d'apprentissage, trouble de santé mentale, TDAH ou autres troubles cognitifs). Parmi les ÉSH émergents ou invisibles, les étudiants présentant un TDAH sont les plus nombreux et représentent environ 45 % de cette population (AQICESH, 2020). De plus, les données actuelles montrent qu'entre les années 2005-2006 et 2019-2020, leur nombre est passé de 68 à 7263. Au niveau collégial, les statistiques sur le nombre d'étudiants ayant un TDAH demeurent inconnues à ce jour. Macé et Rivard (2013) justifient l'augmentation du nombre d'étudiants ayant TDAH notamment par le raffinement des évaluations diagnostiques, le dépistage en bas âge, l'augmentation des services d'intervention auprès de cette clientèle au niveau primaire et secondaire, ainsi que les législations gouvernementales visant à protéger ces personnes de la discrimination. Ainsi, ces facteurs peuvent contribuer à rendre l'enseignement supérieur plus accessible à cette population d'étudiants.

La proportion réelle d'étudiants de l'éducation postsecondaire qui répondent aux critères diagnostiques complets pour le TDAH demeure toutefois difficile à obtenir, puisque les statistiques sont tributaires de la divulgation de leur trouble. Les étudiants ne sont pas tenus de déclarer leur diagnostic à leur établissement d'enseignement. Cependant, selon quelques études nord-américaines, il est possible d'estimer que 2 à 12 % de tous les étudiants à l'éducation supérieure ont un diagnostic de TDAH (Davis *et al.*, 2012 ; DuPaul *et al.*, 2009 ; Nugent et Smart, 2014 ; Yallop *et al.*, 2015). En somme, malgré la très forte croissance du nombre d'étudiants ayant un

TDAH qui accèdent à l'éducation postsecondaire, il n'en demeure pas moins que, comme énoncé précédemment, ils rencontrent des défis importants sur le plan scolaire.

Les impacts fonctionnels du TDAH

Au-delà des symptômes primaires, deux modèles prédominants considèrent le TDAH comme un déficit des fonctions exécutives (Barkley, 1997, 2012 ; Brown, 2013). Barkley (2012) définit les fonctions exécutives comme des « actions dirigées vers soi que l'individu utilise pour s'autoréguler dans le temps qui lui permettent de réaliser et de poursuivre des actions vers l'atteinte d'un but » (traduction libre, p.60). Les principales fonctions exécutives atteintes dans le TDAH sont la mémoire de travail, l'activation, l'inhibition comportementale, l'autorégulation comportementale et émotionnelle, l'organisation et la gestion du temps (Massé et Lagacé-Leblanc, 2020 ; Solanto, 2015). Barkley et Murphy (2010) indiquent que les déficits des fonctions exécutives liées au TDAH contribueraient aux difficultés dans plusieurs domaines fonctionnels. Cette section présente les impacts fonctionnels sur les plans des études, du travail, de la vie conjugale, du fonctionnement social et des comportements à risque.

Études

Des recherches (Frazier *et al.*, 2007 ; Rabiner *et al.*, 2008) ayant examiné indépendamment les symptômes d'inattention et d'hyperactivité chez les étudiants de niveau postsecondaire suggèrent que les comportements inattentifs prédisent le mieux les difficultés académiques. En plus de l'impact de ces symptômes, les dysfonctions exécutives pourraient aussi jouer un rôle important dans le fonctionnement scolaire et la performance des étudiants ayant un TDAH (Weyandt *et al.*,

2013). Les difficultés d'attention, d'organisation, de gestion du temps et de procrastination, caractéristiques des individus ayant un TDAH, entraînent des difficultés sur le plan des études (Lagacé-Leblanc *et al.*, 2022 ; Weyandt et DuPaul, 2013). Bien qu'elles ne soient pas exclusives aux étudiants collégiens ou universitaires, l'étude réalisée par DuPaul et ses collègues (2009) montre que ces difficultés seraient encore plus présentes au niveau postsecondaire que dans les niveaux scolaires précédents, puisque les étudiants perdent souvent la structure et le soutien des parents dû à l'éloignement du domicile familial. En comparaison de leurs pairs n'ayant pas un TDAH, ces étudiants déclarent avoir besoin de plus de temps pendant les examens, éprouver des difficultés à terminer les examens à temps, devoir travailler plus dur que leurs pairs pour obtenir de bonnes notes (DuPaul *et al.*, 2009) et avoir tendance à retarder les périodes d'étude en préparation d'un examen (Kane *et al.*, 2011). De plus, la procrastination, l'utilisation inadéquate de stratégies d'étude, la mauvaise gestion du temps et la faible motivation sont liées à des résultats scolaires plus faibles en comparaison des autres étudiants n'ayant pas de TDAH (Advokat *et al.*, 2011). Les résultats de cette étude indiquent également qu'ils trouvent plus difficile de prendre des notes et de maintenir leur attention en classe, d'éviter les distractions, de persister dans des tâches cognitivement stimulantes, de se rappeler d'informations importantes et de réfléchir aux conséquences de leurs actions. L'étude de Gilbert (2005) indique quant à elle que ces étudiants éprouvent de la difficulté à rester assis en classe, pendant les examens ou lors des travaux à la maison. De même, une recherche récente (Lagacé-Leblanc *et al.*, 2022) indique que les étudiants interrogés ont du mal à autoréguler leurs émotions, ce qui peut affecter d'autres fonctions utiles pour réussir à l'éducation postsecondaire. Finalement, d'autres études (Blase *et al.*, 2009 ; Kane *et*

al., 2011) révèlent que les étudiants ayant un TDAH sont moins confiants que leurs pairs quant à leur capacité à réussir sur le plan académique.

Travail

Sur le plan professionnel, les individus ayant un TDAH éprouvent plus de difficulté à être efficaces dans les tâches qui leur sont demandées et à garder un emploi (Shifrin *et al.*, 2010). Ils sont également plus susceptibles d'éprouver des difficultés interpersonnelles avec leurs collègues, de recevoir des cotes de rendement inférieures et de s'absenter plus fréquemment au travail (Barkley *et al.*, 2008).

Vie conjugale

Sur le plan conjugal, les résultats d'études indiquent que les individus ayant un TDAH, comparativement à ceux sans le trouble, ont tendance à signaler une plus grande insatisfaction dans leur relation amoureuse (Canu et Carlson, 2003 ; Eakin *et al.*, 2004) et à utiliser plus fréquemment des stratégies de résolution de conflits inadéquates (Overbey *et al.*, 2009).

Fonctionnement social

Sur le plan social, les étudiants ayant un TDAH éprouvent significativement plus de difficultés que leurs pairs n'ayant pas le trouble (Fleming et McMahon, 2012). Notamment, l'étude de Shaw-Zirt et ses collègues (2005) réalisée auprès d'universitaires ayant un TDAH a démontré que ces étudiants ont une plus faible adaptation sociale et des compétences sociales moins grandes que leurs pairs du même âge, du même sexe et ayant des résultats scolaires semblables.

Comportements à risque

Chez les étudiants de niveau postsecondaire, le TDAH est associé à des risques plus élevés de développer des problèmes liés à la consommation d'alcool (p. ex. : *binge drinking*, difficulté à s'arrêter de boire) et de vivre des conséquences négatives (p. ex. : avoir la gueule de bois, avoir des ennuis avec la police, conduire un véhicule sous l'influence d'une substance) (Baker *et al.*, 2012 ; Rooney *et al.*, 2015). Les résultats d'une étude récente (Lagacé-Leblanc, Massé et Plourde, 2020) ont révélé que la consommation de substances psychoactives, comme l'alcool et les drogues, influence de façon importante la vie des étudiants ayant un TDAH. Le TDAH est aussi associé à une plus grande probabilité d'avoir consommé du tabac ou des drogues et de les avoir consommés plus tôt dans la vie (Murphy *et al.*, 2002 ; Rooney *et al.*, 2012 ; Upadhyaya *et al.*, 2005). D'autres études indiquent que ces étudiants auraient davantage de problèmes liés à la conduite automobile, tels des excès de vitesse, des suspensions du permis de conduire et des accidents (Barkley *et al.*, 2002 ; Jerome *et al.*, 2006). Ils auraient aussi des taux élevés d'agressivité au volant (Richards *et al.*, 2002).

La transition vers les études postsecondaires chez les étudiants ayant un TDAH

Le passage vers l'âge adulte, vécu au même moment que la transition vers les études postsecondaires, représente en soi une période de vulnérabilité où les demandes en matière de responsabilités, d'autonomie et d'organisation augmentent, tandis que les ressources comme le support des parents et des enseignants diminuent considérablement (Weyandt *et al.*, 2013). Toutefois, cette transition n'est pas seulement un ensemble d'épreuves éprouvantes et dénuées

d'aspects positifs. Elle représente également une période extrêmement stimulante comportant de nouvelles expériences et opportunités, puis une période de prise d'indépendance et de liberté permettant à l'étudiant de grandir et de s'épanouir (De Clercq, 2017). Le sentiment de liberté que peut ressentir le jeune adulte collégien ou universitaire peut lui donner une illusion de temps libre qui favorise sa désorganisation (Lawrence, 2009), et particulièrement chez un étudiant ayant un TDAH.

Avant de se pencher plus précisément sur les impacts de la transition sur cette population étudiante, il importe d'aborder certains éléments pertinents entourant le concept de la transition. Ainsi, après avoir exposé les principales définitions de la transition, cette section présente le modèle des cycles de la transition de Nicholson (1990), modèle largement cité et étudié dans différents domaines de transition, en particulier celui de la transition vers les études postsecondaires. Par la suite, le concept de l'adaptation de l'étudiant durant la première année dans un établissement postsecondaire sera abordé, et plus spécifiquement celle des étudiants ayant un TDAH. Finalement, l'expérience de la transition des étudiants ayant un TDAH sera abordée.

Les définitions du concept de la transition

Dans la littérature, il n'y a pas de consensus sur la définition du concept de transition. Briggs et ses collègues (2012) définissent la transition comme un processus d'acclimatation face à un changement majeur. De Clercq (2017) conçoit plutôt la transition académique comme « une période d'instabilité et de rupture déterminée dans le temps qui mènera à une évolution qualitative de la personne dans ses connaissances, ses compétences, son identité, ses rôles et son fonctionnement

quotidien » (p.83). Zittoun (2009) la définit quant à elle comme une rupture dans le cheminement de vie d'un individu qui l'amène à réaliser des changements importants dans ses comportements afin de s'ajuster à son nouvel environnement. Malgré ces divergences, la transition apparaît communément perçue comme un processus dans une perspective temporelle, durant lequel l'individu doit s'adapter à de nouveaux rôles dans son nouvel environnement.

Le modèle des cycles de la transition

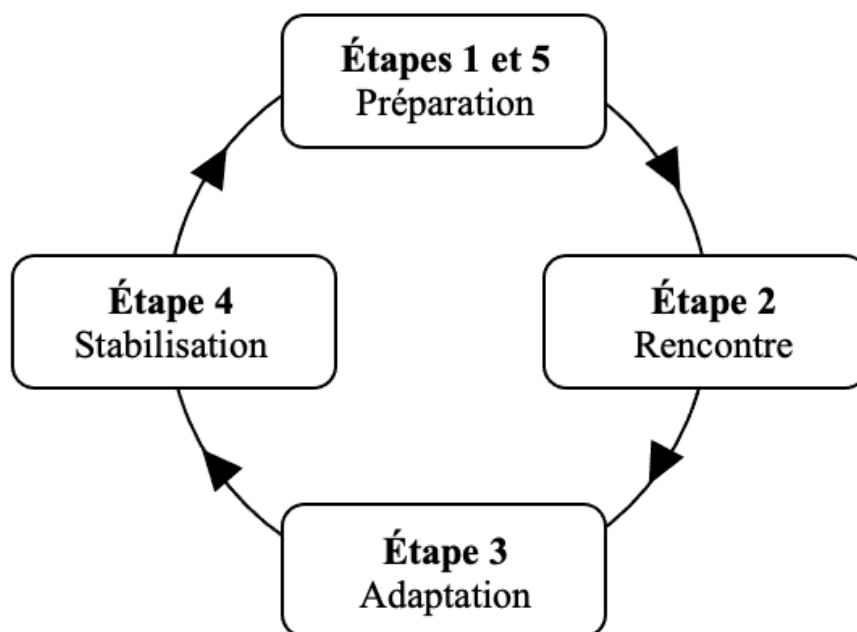
Le modèle des cycles de la transition de Nigel Nicholson (1990) apparaît particulièrement pertinent pour l'étude de la transition scolaire. Il propose quatre étapes dynamiques transposables à différents contextes de transition, dont celles vécues par les étudiants qui poursuivent des études postsecondaires. Ce modèle a inspiré le travail de plusieurs chercheurs dans différents domaines, tels que ceux des changements de carrière (Crider *et al.*, 2015), du passage de l'école au travail (Harris *et al.*, 2012) et des transitions scolaires (Symonds et Hargreaves, 2014). Plus précisément en lien avec les transitions scolaires, des auteurs soutiennent l'intérêt de transposer la modélisation de Nicholson au contexte de la transition du secondaire vers un établissement postsecondaire (De Clercq, 2017 ; Torenbeek *et al.*, 2010).

Nicholson (1990) postule qu'un cycle de transition est composé de quatre étapes : la préparation, la rencontre, l'adaptation et la stabilisation (Figure 1). À chaque étape, l'individu est amené à remplir des tâches précises qui lui permettront d'amorcer la prochaine étape de transition. Selon Purnell (2002), de par son caractère multifactoriel et temporel, ce modèle fournit un excellent cadre de modélisation de l'adaptation durant la première année d'étude au postsecondaire. Il permet

de toucher à l'expérience précise et offre de nombreuses possibilités et moments d'action pour agir sur la réussite scolaire. Cependant, De Clercq (2017) avance que la faible validation empirique de ce modèle constitue sa faiblesse principale alors que peu d'auteurs se sont réellement penchés sur la validation empirique des différentes étapes et tâches présentées dans le modèle. Les étapes de ce modèle seront successivement détaillées ci-après, notamment au regard d'auteurs ayant soutenu l'intérêt de transposer la modélisation de Nicholson (1990) au contexte de la transition du secondaire vers un établissement postsecondaire.

Figure 1

Le modèle des cycles de la transition de Nicholson (1990)



La préparation (avant l'entrée au postsecondaire)

Nicholson (1990) identifie l'étape de préparation comme l'étape 1 et 5 des cycles de transition. Par exemple, un jeune terminant ses études secondaires sortira de l'étape de stabilisation et d'équilibre, puis migrera progressivement vers une étape de préparation qui constitue la fin de son cycle d'élève et le début de son cycle d'étudiant (De Clercq, 2017). Cette étape correspond au processus de préparation au changement et au bagage de départ avec lequel l'individu va se confronter au contexte de transition (Nicholson et West, 1994). Torenbeek et ses collègues (2010) ont insisté sur son importance en montrant qu'une mauvaise préparation à l'université pouvait causer des problèmes subséquents d'intégration et d'adaptation. Plusieurs écrits sur la réussite scolaire insistent sur l'importance du bagage passé. En effet, deux variables sont principalement rapportées comme importantes, soit les performances passées en termes de résultats scolaires (Allen *et al.*, 2008 ; Richardson *et al.*, 2012) et le niveau socioéconomique de l'étudiant (Richardson *et al.*, 2012 ; Robbins *et al.*, 2004). Biémar et ses collègues (2003) soutiennent l'idée que la mise en place d'un choix d'étude étayé et mûrement réfléchi permettra à l'étudiant de s'adapter plus aisément au contexte universitaire. Finalement, l'étudiant doit être positivement motivé à cette étape (Nicholson, 1990). Le sentiment de compétence permettrait à l'étudiant de mettre en place des processus motivationnels, cognitifs, comportementaux et affectifs favorables à son adaptation aux exigences de la première année et ainsi favoriser sa réussite scolaire (Brown *et al.*, 2008; Elias et MacDonald, 2007; Robbins *et al.*, 2004). Selon Nicholson (1990), cette confiance initiale permettra à l'étudiant de mieux affronter l'étape de rencontre avec le nouveau contexte.

La rencontre (les premières semaines)

À cette étape, l'individu va réagir au choc ou à la surprise engendrée par la confrontation au nouveau contexte en se questionnant sur ses préconceptions (Nicholson, 1990). Lors des premières semaines, l'étudiant modifiera ses croyances et ses perceptions initiales. Cette étape touche également aux concepts de perceptions des pratiques d'enseignement, du climat d'apprentissage et du soutien des pairs (De Clercq, 2017). À cet égard, l'étudiant doit pouvoir percevoir la possibilité de tisser des liens avec les autres étudiants présents dans le contexte académique (Harris *et al.*, 2012). Malgré l'importance cruciale que Nicholson (1990) accorde à l'étape de la rencontre, la considérant comme un moment charnière pour l'adaptation de l'étudiant, peu de travaux portent directement sur cette étape. Aussi, la réussite scolaire durant les premières semaines a fait l'objet de très peu d'études, à l'exception notamment de quelques travaux menés par Brouwer et ses collègues (2016) et Schmitz et ses collègues (2010). Néanmoins, les premières semaines à l'université apparaissent d'une importance capitale dans la réussite de l'étudiant (Neuville *et al.*, 2013).

L'adaptation (le reste de l'année)

Selon Nicholson (1990), cette étape constitue le cœur de son modèle, puisque c'est lors de celle-ci que se produiront les principaux changements chez l'individu en vue de se stabiliser et de trouver sa place dans son nouvel environnement. Durant cette étape, les deux tâches fortement mises de l'avant par Nicholson sont de construire un réseau de relations en ayant un sentiment d'appartenance à un groupe social dans le nouveau contexte collégial ou universitaire, puis de se sentir confiant, compétent et ayant un pouvoir d'agir dans ce nouvel environnement. D'ailleurs, la

construction d'un réseau de relations et le sentiment de compétence constituent des variables présentes dans la littérature comme ayant un impact sur la réussite scolaire au postsecondaire (De Clercq, 2017; Rienties *et al.*, 2012). Tinto (2013) avance que les problèmes d'adaptation au cours de cette période peuvent augmenter le risque pour les étudiants de changer de programme d'études, de prolonger indûment leur admission à l'établissement postsecondaire ou d'abandonner leurs études. L'adaptation de l'étudiant en contexte de transition vers le postsecondaire sera plus précisément abordée dans la prochaine section de ce mémoire.

La stabilisation (fin de l'année/année suivante)

Cette dernière étape du modèle se traduit par un état d'équilibre dans lequel l'individu est adapté à son contexte, devient efficace, a une confiance et un engagement fort dans les tâches reliées à son rôle, fait partie d'un réseau social solide et est réceptif à de nouveaux défis (Nicholson et West, 1994). Purnell (2002) insiste sur le point que cette stabilisation est rarement atteinte à l'issue de la première année au postsecondaire, et parfois jamais atteinte. À ce sujet, un étudiant qui tombe progressivement dans les pièges des différentes étapes (p. ex. : éprouver de la difficulté à laisser derrière lui l'environnement du secondaire au profit de celui au postsecondaire ou ressentir une forte peur de l'échec) risque d'atteindre un faible état de stabilisation où il se sent piégé dans une nouvelle étape de vie qui ne lui convient pas (De Clercq, 2017). Un parallèle peut être établi entre l'étape de stabilisation et la réussite scolaire. Par exemple, si l'étudiant échoue son année ou n'arrive pas à atteindre les standards de son programme, ce dernier peut être considéré comme n'ayant pas encore atteint l'étape finale de transition (De Clercq, 2017). Néanmoins, la réussite scolaire n'est pas le seul indicateur de la stabilisation. Selon Nicholson (1990), l'atteinte de cette

dernière étape pourrait également être mesurée par l'épanouissement de l'étudiant dans ses études et même par sa persévérance. La promotion de la réussite et de la persévérance doit toutefois considérer le vécu de l'étudiant. En effet, selon des chercheurs (Boudrenghien *et al.*, 2013 ; Wrosch *et al.*, 2003), persévérer dans ses études et vouloir réussir à tout prix peuvent devenir délétère pour l'étudiant, alors qu'une réorientation est parfois bien plus adaptée. Dans certaines situations, l'abandon ou le changement d'orientation sont indiqués afin d'éviter un acharnement insensé au nom de la réussite (De Clercq, 2017). Cette réflexion sur la persévérance peut être mise en perspective avec celle de Tinto (1997 ; 2010), selon lequel l'adaptation de l'étudiant à ses études s'avère primordiale pour assurer son bien-être et sa motivation à court et long terme.

L'expérience de la transition vers les études postsecondaires chez les étudiants ayant un TDAH

La première année dans un établissement postsecondaire

À ce jour, quelques auteurs (Tinto, 2010 ; Trautwein et Bosse, 2016) se sont intéressés à l'adaptation de l'étudiant durant sa première année dans un établissement postsecondaire. Selon Tinto (2010), l'adaptation des étudiants durant la transition varie d'un étudiant à l'autre en fonction de leurs caractéristiques personnelles à l'entrée dans l'établissement postsecondaire (p. ex. : les antécédents de résultats scolaires au secondaire et les stratégies d'apprentissage apprises), mais aussi en fonction de ce qu'ils vivent une fois au collège ou à l'université. En effet, plus les expériences au postsecondaire sont satisfaisantes (p. ex. : la performance académique, la qualité des relations avec les enseignants et les pairs, la participation à des activités parascolaires), plus leur influence sur l'intégration scolaire et sociale positive est forte. Par conséquent, plus la

motivation est grande pour persévérer dans les études. Ainsi, Tinto (2010) avance que les trajectoires d'adaptation positives pendant la transition pourraient prédire de meilleurs résultats scolaires à la fin du programme d'étude postsecondaire. Dans un même ordre d'idées, selon De Clercq (2019), une transition harmonieuse et de qualité constitue un moteur de persévérance et de réussite scolaire. En lien avec le modèle des cycles de transition de Nicholson (1990), l'étudiant devra traverser différentes étapes au cours de sa première année, avec ses défis et ses tâches respectives, dans le but de trouver un état d'équilibre dans lequel il sera adapté à son contexte scolaire et entouré d'un réseau social solide. D'autres auteurs (Purnell, 2002 ; Terenzini *et al.*, 1994) ont argumenté sur le caractère déterminant de la première année. Ces derniers insistent sur le fait que la première année se veut une période extrêmement sensible de la transition qui rassemble les premières expériences de confrontation de l'étudiant à la vie collégiale ou universitaire. Selon Jansen et Van de Meer (2012), la première année serait très importante pour la réussite des années d'études subséquentes : sa réussite signifierait alors que l'étudiant a acquis les compétences et a relevé les exigences pour réussir son parcours scolaire. Notamment, Trautwein et Bosse (2016) ont recensé une trentaine d'exigences critiques auxquelles l'étudiant doit s'adapter et gérer lors de son entrée dans son nouvel établissement d'enseignement. Ces exigences, non exhaustives, sont divisées en quatre catégories, soit les exigences de contenu, sociales, personnelles et administratives (voir Tableau 1).

Tableau 1

Exigences critiques pour les étudiants de première année dans un établissement postsecondaire

De contenu	Personnelles	Sociales	Administratives
S'ajuster au rythme et aux exigences académiques	Gérer la charge de travail et se présenter aux cours	Construire des relations avec les pairs	S'orienter et sélectionner les cours
S'adapter au mode d'enseignement	Gérer l'échec	Collaborer	Trouver et utiliser les services d'information et de support
Identifier les standards d'évaluation	Planifier ses moments d'étude	Interagir avec les acteurs académiques	Faire face aux exigences administratives
Développer un langage académique	Trouver un mode d'apprentissage	S'ajuster au climat social	Concilier les domaines d'étude et les cours
Développer des compétences académiques	Gérer la pression et le stress des examens	Défendre le choix d'étude	Faire face aux conditions d'évaluations
Clarifier son choix de carrière et ses intérêts	Autoévaluer ses performances et capacités		Faire face à la qualité d'enseignement et de supervision
Se fixer des buts professionnels	Faire face aux problèmes personnels et financiers ; trouver un logement		Gérer les ressources et restrictions

Source : Trautwein et Bosse (2016), traduit par De Clercq (2017)

Bien que l'adaptation à ces nouvelles exigences durant la première année dans un établissement postsecondaire semble être importante pour la réussite des années subséquentes, la première année ne représente pas la seule période qui mérite une attention particulière. Larose et ses collègues (2018) apportent une nuance quant à la notion de « choc de la transition » lors de la première année dans un établissement postsecondaire. Selon ces auteurs, la transition constitue un processus dynamique dans lequel le choc de la transition n'apparaît pas systématique, c'est-à-dire que la transition ne se traduit pas par une rupture avec ce qui prévalait lorsque l'étudiant était au

secondaire. À cet égard, les résultats de leur étude longitudinale portant sur les trajectoires d'adaptation émotionnelle, sociale et scolaire durant la transition du secondaire vers le collégial au Québec ($n = 1405$) montrent que les étudiants qui vivaient le plus de difficultés d'adaptation au collégial avaient déjà des difficultés comparables dès la quatrième secondaire. En effet, ces étudiants avaient des trajectoires à risque au secondaire, d'où l'importance selon les auteurs d'intervenir en amont de cette transition. Cela est en cohérence avec la théorie de Tinto (1997 ; 2010), ainsi qu'avec les résultats d'études sur les indicateurs de réussite scolaire (Richardson *et al.*, 2012 ; Robbins *et al.*, 2004), qui soutiennent que les caractéristiques personnelles d'entrée, son bagage passé, ont un impact sur l'adaptation de l'étudiant à son nouveau contexte scolaire. De plus, les analyses multivariées et de contingence de l'étude de Larose et ses collègues (2018) ont montré que l'anxiété, la réussite scolaire et les problèmes d'attention au secondaire sont des déterminants significatifs des trajectoires d'adaptation au collégial, et que ces trajectoires sont ensuite liées à la persévérance et à l'obtention du diplôme collégial. Au regard des problèmes d'attention, ce résultat rejoint les conclusions d'autres auteurs à propos de la relation entre le TDAH et le niveau d'adaptation de ces étudiants durant leur transition vers un établissement postsecondaire (DuPaul *et al.*, 2009 ; Shaw-Zirt *et al.*, 2005). Rappelons également que l'anxiété, le déterminant le plus significatif des trajectoires d'adaptation dans l'étude de Larose et ses collègues (2018), est le trouble concomitant le plus souvent rencontré chez les individus ayant un TDAH (Barkley *et al.*, 2008 ; Kessler *et al.*, 2006).

L'adaptation de l'étudiant ayant un TDAH au contexte postsecondaire

À la lumière des informations présentées précédemment, les nouvelles et nombreuses exigences qu'amène cette transition vers les études postsecondaires placent un grand nombre d'étudiants, particulièrement ceux en situation de handicap, en position de vulnérabilité qui peut nuire à leur adaptation scolaire, sociale et émotionnelle (Larose *et al.*, 2018 ; Lee *et al.*, 2014). Notamment, les étudiants ayant un TDAH rencontrent des difficultés et des défis propres à eux qui les rendent particulièrement vulnérables durant cette période d'adaptation. D'ailleurs, une étude (Shaw-Zirt *et al.*, 2005) a comparé les résultats du questionnaire *Student Adaptation to College Questionnaire* de 21 étudiants diagnostiqués avec un TDAH avec ceux du groupe témoin de 20 étudiants sans TDAH. Les étudiants du groupe ayant un TDAH ont obtenu des scores significativement plus bas que le groupe témoin sur toutes les échelles de mesure du questionnaire, soit l'adaptation scolaire, sociale et émotionnelle. De plus, ils ont obtenu un score significativement plus bas sur les mesures de l'estime de soi, des compétences sociales et de leur sentiment d'appartenance à l'établissement d'enseignement.

Dans un autre ordre d'idée et en référence au modèle des cycles de la transition de Nicholson (1990), Torenbeek et ses collègues (2010) soulignent l'importance de l'étape de la préparation en avançant qu'une mauvaise préparation au contexte postsecondaire pouvait causer des problèmes subséquents d'intégration et d'adaptation. Malgré l'importance accordée à cette étape, des auteurs concluent que les étudiants ayant un TDAH ne sont souvent pas préparés à faire face aux nouvelles exigences et défis de cette transition (Canu *et al.*, 2020 ; DuPaul *et al.*, 2017 ; Meaux *et al.*, 2009). D'ailleurs, force est de constater que plusieurs des exigences durant la

première année, recensées par Trautwein et Bosse (2016) (voir le Tableau 1 présenté précédemment) réfèrent directement à des compétences auxquelles les étudiants ayant un TDAH éprouvent plus de difficulté en comparaison aux autres étudiants. En effet, les symptômes du TDAH et les déficits des fonctions exécutives font obstacle à l'atteinte de ces exigences de la première année. Par exemple, ils doivent apprendre à planifier de façon autonome leur temps d'étude ou des remises de travaux, alors qu'ils éprouvent des difficultés importantes à gérer les priorités dans le temps (Advokat *et al.*, 2011 ; Kane *et al.*, 2011). Ils doivent s'adapter aux méthodes pédagogiques d'enseignants qui leur offrent moins de structure, alors qu'ils ont de la difficulté à maintenir leur attention, à s'organiser et à prendre des notes en classe (Advokat *et al.*, 2011 ; Gilbert, 2005). De plus, des études indiquent que ces étudiants ont tendance à s'inquiéter pour leurs études, à vivre une anxiété importante pendant les examens et à ne pas utiliser de stratégies d'apprentissages appropriés, pouvant entraîner des difficultés d'adaptation au postsecondaire (Advokat *et al.*, 2011 ; DuPaul *et al.*, 2009).

Indéniablement, les étudiants ayant un TDAH sont à risque de rencontrer des difficultés d'adaptation lors de la transition au postsecondaire sachant les exigences auxquelles ils font face. Les résultats d'études (Lawrence, 2009 ; Morgan, 2012 ; Sibley et Yeguez, 2018) ont montré que l'adaptation à la rigueur académique du contexte postsecondaire constitue une expérience stressante pour les étudiants ayant un TDAH, ces derniers ayant trouvé la transition plus difficile que ce qu'ils avaient imaginé. À ce propos, quelques études qualitatives se sont intéressées à l'expérience de la transition selon le point de vue des étudiants ayant un TDAH.

Les facteurs influençant l'expérience de la transition des étudiants ayant un TDAH

Au regard des études qui explorent l'expérience de la transition selon le point de vue des étudiants ayant un TDAH (Lawrence, 2009 ; Lefler *et al.*, 2016 ; Meaux *et al.*, 2009 ; Morgan, 2012), il semble ressortir un constat : ces étudiants rencontrent des défis importants durant leur transition vers les études postsecondaires qui ébranlent leur capacité d'adaptation et pouvant faire obstacle à leur réussite scolaire. Les principaux facteurs qui semblent influencer leur expérience durant la transition, et qui seront présentés ci-après, se rapportent à l'augmentation des responsabilités liées à la vie adulte, au soutien de l'entourage, à l'accessibilité et à la connaissance des services offerts par l'établissement, à l'augmentation des exigences scolaires, à la gestion des impacts fonctionnels liés aux études, au manque de préparation à la transition et à l'intégration dans un cercle d'amis.

Augmentation des responsabilités. Dans l'étude de Morgan (2012), la majorité des huit étudiants interrogés ayant un TDAH attendaient avec impatience la liberté qu'offrirait la vie universitaire, mais ces derniers ont rapidement pris conscience que cette liberté souhaitée s'accompagnait de plus de responsabilités qu'ils ne l'avaient prévu. Pour ces derniers, l'université était leur première expérience d'indépendance où ils devaient préparer leurs propres repas, faire la lessive, puis gérer leurs horaires et leurs finances. La pression financière a notamment été mentionnée par sept d'entre eux comme représentant un défi qui ajoute au stress de la transition vers les études postsecondaire. D'ailleurs, Terenzini et ses collègues (1994) ont étudié la transition à l'université chez les étudiants de première année et ont démontré que « l'apprentissage réel » de la transition vers le postsecondaire comprend le développement

d'aptitudes de la vie quotidienne (p. ex. : la gestion de l'argent, la gestion du temps, l'autodétermination et le sens des responsabilités). Chez les étudiants ayant un TDAH, ces aptitudes peuvent s'avérer plus difficiles à maîtriser considérant les déficits des fonctions exécutives, tels que l'organisation, la gestion du temps et la mémoire de travail. Les étudiants de l'étude de Morgan (2012) ont déclaré avoir été confrontés à un stress important tout au long de leur transition face à la gestion indépendante de leurs responsabilités multiples, ayant ainsi de la difficulté à prioriser et se concentrer sur leurs études.

Soutien de l'entourage. Le soutien de l'entourage, particulièrement celui des parents, peut jouer un rôle essentiel dans le processus de transition lorsque les parents ont une réelle compréhension de la situation de leur enfant (Meaux *et al.*, 2009 ; Morgan, 2012). Lors de la rentrée scolaire, des étudiants de l'étude de Morgan (2012) ont mentionné que leurs parents les ont aidés notamment à déménager, à organiser leur chambre et leur bureau de travail, à planifier les rendez-vous importants et à ranger les vêtements de façon stratégique. De plus, pour la majorité des étudiants de l'étude, les parents ont maintenu la responsabilité du traitement du TDAH, soit de prendre les rendez-vous chez le médecin et d'obtenir les médicaments pour leur enfant. Bref, le soutien de l'entourage a généralement été perçu comme étant aidant (Morgan, 2012). À l'inverse, le soutien des parents et des amis était plutôt considéré comme nuisible ou inutile lorsque l'entourage n'avait pas une bonne compréhension du TDAH et des défis qu'il engendre (Lawrence, 2009 ; Meaux, 2009).

Dans l'étude de Lawrence (2009), le manque de compréhension sur le TDAH de la famille est rapporté comme influençant négativement l'expérience de la transition. En effet, les étudiants ont affirmé que même en étant « de soutien », les membres de la famille ne comprenaient souvent pas réellement le TDAH et ses effets inhérents. Ce manque de compréhension contribuait à accroître les frustrations de la part des membres de la famille, ce qui a souvent eu un impact négatif sur les relations. Cela a conduit la plupart des étudiants à sous-estimer le soutien familial comme contribuant de manière significative à améliorer leur expérience durant la transition. Dans un même ordre d'idées, plusieurs étudiants de l'étude de Meaux et ses collègues (2009) ont mentionné qu'une réticence à discuter ouvertement de leur TDAH et des défis qu'il engendre est un facteur qui entravait la compréhension de leur trouble. Plusieurs participants ont raconté qu'ils se sont toujours sentis « différents » et souvent qualifiés de « stupides » par les autres enfants en raison des défis auxquels ils sont confrontés au quotidien. Ils ont également rapporté que leurs parents veillaient à les protéger et les soutenir, mais qu'ils n'avaient pas une assez bonne compréhension du TDAH. Des participants décrivaient que leurs familles essayaient de garder le diagnostic secret ayant peur de l'étiquette, ce qui n'a pas aidé à l'acceptation et à la compréhension du trouble. Par crainte de stigmatisation et par incompréhension de leurs besoins réels, des étudiants ne demandaient pas l'aide appropriée qui aurait pu les aider à relever les défis de la transition, comme bénéficier d'accommodements scolaires et de services psychosociaux (Meaux *et al.*, 2009).

Accessibilité et connaissance des services offerts. Les établissements d'enseignement sont dans l'obligation d'offrir des services aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) dans le but de faciliter leur intégration, tels que les accommodements scolaires (p. ex. : temps

supplémentaire pour les examens, local adapté pour les examens, enregistrement de cours, etc.). Des auteurs ont constaté qu'une grande partie des étudiants ayant un TDAH ignorent les services disponibles auxquels ils ont le droit et avaient peu de connaissance sur la façon de les obtenir (Lawrence, 2009 ; Meaux *et al.*, 2009). Cependant, tous les étudiants de l'étude de Morgan (2012) connaissaient et étaient impressionnés par la disponibilité des ressources sur le campus en comparaison au secondaire, appréciant que des accommodements, des services psychosociaux et des programmes de tutorats soient mis à leur disposition pour les aider. D'autres étudiants qui connaissaient les services faisaient le choix de ne pas les utiliser, ayant le sentiment d'être capables de gérer leur TDAH par eux-mêmes (Meaux *et al.*, 2009). Dans un même ordre d'idées, la majorité des 36 étudiants de l'étude de Lefler (2016) étaient réticents, voire même catégorique sur leur décision de ne pas utiliser des services, dont les accommodements. Ils ont exprimé qu'ils se sentaient stigmatisés et embarrassés avec les enseignants et les autres étudiants, qu'ils n'obtiendraient pas cette aide sur le marché du travail, qu'ils n'en avaient pas besoin en raison de leurs bonnes notes et qu'ils ne voulaient pas avoir un avantage sur les autres étudiants et se sentir différents. De plus, des étudiants qui ont reçu des services ont décrit la complexité et la lourdeur de recevoir des accommodements scolaires et individualisés durant la première année (Lefler, 2016 ; Morgan, 2012). Parallèlement, lors de son entrée à l'université, un étudiant de l'étude de Morgan (2012) a mentionné avoir manqué sa chance de recevoir les services par négligence et procrastination, ayant choisi de ne pas les approcher pour avoir une aide même s'il était au courant qu'ils existaient.

Augmentation des exigences de l'éducation postsecondaire. L'expérience de la transition apparaît comme une période de stress importante pour les étudiants ayant un TDAH qui se sentent souvent dépassés par les exigences plus grandes que prévu (Lawrence, 2009 ; Morgan, 2012), notamment devoir rester concentré pendant un cours de trois heures ou être dans de grandes salles de cours avec beaucoup plus d'étudiants et de distraction, en comparaison aux classes du secondaire. Dans l'étude de Lawrence (2009), la peur de l'échec avant même leur entrée dans l'établissement postsecondaire a contribué à une expérience négative de la transition. Plusieurs étudiants avaient des doutes quant à leurs capacités à réussir dans un environnement d'enseignement postsecondaire en fonction de leurs résultats scolaires antérieurs et de leurs difficultés liées à l'organisation et l'attention. Des étudiants étaient également inquiets pour leur avenir, à savoir s'ils allaient être capables de mobiliser leurs ressources afin de réussir leurs cours. Selon l'auteure, cette crainte contribue à la façon dont les étudiants se perçoivent eux-mêmes, leurs capacités académiques et, par le fait même, la façon dont ils vivent la transition dans un établissement postsecondaire.

Gestion des impacts fonctionnels du TDAH sur les études. Au regard des difficultés scolaires communément rencontrées chez les étudiants ayant un TDAH, les 10 participants de l'étude de Lawrence (2009) ont soulevé cinq défis académiques qu'ils ont dû relever durant la transition : rester concentré en classe, remettre les devoirs et les travaux dans le temps prescrit, se rendre à l'heure en classe, concilier les études et le travail et trouver des stratégies d'étude efficace. L'auteure avance qu'une mauvaise organisation, une mauvaise gestion du temps, une incapacité à se concentrer et un manque de persévérance seraient tous des facteurs contributifs aux cinq défis

soulevés ayant un impact possible sur leur réussite scolaire. À ce propos, Maitland et Quinn (2011) avancent que les stratégies utilisées dans le passé pour compenser les déficits associés au trouble sont souvent insuffisantes lorsque l'étudiant tente de les appliquer une fois dans le contexte de l'éducation postsecondaire, entre autres en raison des attentes plus élevées des enseignants, de l'exigence du programme d'étude et de la charge de travail plus grande qui déstabilisent l'étudiant.

Manque de préparation à la transition. Plusieurs étudiants se sentent souvent mal préparés à vivre la transition et à faire face à toutes les nouvelles exigences (Canu *et al.*, 2020 ; DuPaul *et al.*, 2017 ; Meaux *et al.*, 2009). Dans l'étude de Morgan (2012), la majorité des étudiants ne se sentaient pas préparés au système de notes des examens, étant moins fréquents avec une pondération plus élevée, en comparaison avec les examens du secondaire. Ils manquaient également de stratégies d'étude et avaient du mal à se concentrer en classe (Morgan, 2012). Pour la plupart des étudiants, l'apprentissage de stratégies d'études a été une expérience difficile par essais et erreurs (Meaux *et al.*, 2009 ; Morgan, 2012).

Intégration sociale. La construction d'un réseau social apparaît comme un défi lors du passage vers le postsecondaire. Dans l'étude de Lawrence (2009), les dix participants à l'étude ont décrit un manque d'habiletés sociales associées au TDAH dans le cadre scolaire. Des étudiants ont indiqué que même s'ils étaient capables de se faire des amis facilement, ils avaient des difficultés à maintenir des amitiés ou à maintenir des liens avec leurs pairs. Shaw-Zirt et ses collègues (2005) avancent que ces difficultés peuvent entraîner une faible estime de soi, des problèmes d'identité, un manque de motivation et des difficultés émotionnelles. Il ajoute que ces facteurs combinés

peuvent ainsi avoir un impact négatif sur la réussite scolaire et professionnelle de l'étudiant. Un manque d'acceptation par les pairs a également été fréquemment rapporté par les étudiants de l'étude de Lawrence (2009), attribuant ce rejet à leur impulsivité et à leur difficulté à exprimer leur pensée ou à respecter le droit de parole ainsi qu'au manque de compréhension du TDAH chez les autres. En parallèle, certains étudiants ont mentionné qu'ils avaient hâte à leur première année, puisque qu'elle était une occasion de rencontrer d'autres étudiants, de réseauter et de socialiser. Tout compte fait, bien que certains étudiants ayant un TDAH reconnaissent leurs difficultés sur le plan du fonctionnement social, ces déficits ne semblent pas diminuer leur désir de s'engager socialement.

Chapitre 2. Article scientifique

La transition vers les études postsecondaires : point de vue d'étudiants collégiens et universitaires ayant un TDAH (Dubuc, Lagacé-Leblanc et Massé)

Cet article a été soumis en juin 2022 à la *Revue des sciences de l'éducation*

La transition vers les études postsecondaires : point de vue d'étudiant·e·s collégiens et universitaires ayant un TDAH

Résumé

Chez les étudiant·e·s ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), l'adaptation au contexte d'études postsecondaires comporte des défis supplémentaires par rapport à leurs pairs sans cette condition. Cet article présente les résultats d'une étude qualitative exploratoire visant à décrire l'expérience de la transition chez cette population étudiante au Québec. Des entretiens semi-structurés ont été menés auprès de 29 étudiant·e·s ayant un TDAH provenant d'un cégep ($n = 10$) ou d'une université ($n = 19$). Les participant·e·s ont rapporté de nombreux défis liés notamment au nouvel environnement scolaire et aux exigences pédagogiques élevées, ainsi que des facteurs ayant facilité leur adaptation (soutien des proches, acceptation du TDAH). De plus, l'adaptation au contexte collégial semble davantage avoir été une période exigeante et déstabilisante, en comparaison avec le contexte universitaire. Les résultats offrent des cibles d'intervention pour préparer et soutenir ces étudiant·e·s à la transition.

Mots-clés : TDAH, étudiants postsecondaires, expérience de la transition, adaptation, étude qualitative

Abstract

Adjusting to postsecondary education presents additional challenges for students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) compared to their peers without the condition. This exploratory qualitative study aimed to describe the experience of the transition among this student population in the province of Quebec (Canada). Semi-structured interviews were conducted with 29 students with ADHD from college ($n = 10$) or university ($n = 19$). Results show that students with ADHD experienced a lot of challenges, particularly related to the new school environment and the high educational requirements. Some factors are reported as facilitators in their adaptation through their transition to postsecondary education (e.g., acceptance of their ADHD). Finally, the adaptation to college context seems to have been a more demanding and destabilizing period

compared with the university context. Intervention targets to prepare and support these students for the transition are further discussed.

Keywords : ADHD, college students, college experience, postsecondary transition, qualitative study

Introduction

Bien que la transition vers les études postsecondaires soit une période stimulante en termes de nouvelles expériences, d'opportunités et de prise d'indépendance, elle représente une période critique dans le développement au cours de laquelle les étudiant·e·s font face à plusieurs défis qui nécessitent des stratégies d'adaptation majeures (Farrell, 2003). Par ailleurs, cette période se jumelle avec le passage vers l'âge adulte, une période qu'Arnett (2015) nomme « *emerging adulthood* ». Elle est associée à l'exploration identitaire, l'instabilité, ainsi qu'au moment où les jeunes ne se sentent ni adolescents ni adultes. Pour la population étudiante ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), vivre cette transition à la fois développementale et scolaire peut s'avérer plus complexe, notamment en raison des capacités d'autorégulation qui ne sont pas encore pleinement développées (Alderson, Kasper, Hudec et Patros, 2013). De plus, ces étudiant·e·s doivent gérer les symptômes liés au trouble (inattention, hyperactivité et impulsivité) et les déficits exécutifs (p. ex. : organiser son étude en fonction des priorités, gérer son temps efficacement, maîtriser leurs émotions) (Advokat, Lane et Luo, 2011; DuPaul, Dahlstrom-Hakki, Gormley, Fu, Pinho et Banerjee, 2017 ; DuPaul, Weyandt, O'Dell et Varejao, 2009 ; Lagacé-Leblanc, Massé et Rousseau, 2022). Le contexte d'éducation postsecondaire génère de plus grandes exigences institutionnelles, pédagogiques et sociales par rapport à leurs expériences scolaires antérieures, alors que les ressources comme l'encadrement des parents et des enseignements diminuent (Weyandt et DuPaul, 2013). Ils·elles doivent alors se familiariser au nouvel horaire atypique de cours, côtoyer des enseignants avec des disponibilités variées et aux exigences académiques plus élevées, faire face à une augmentation des responsabilités et gérer leurs propres finances (Credé et Niehorster, 2012). Ces nouvelles exigences peuvent avoir pour effet d'intensifier les symptômes du TDAH déjà présents. En effet, une charge environnementale élevée, de faibles ressources dans l'environnement et une augmentation des facteurs de stress peuvent exacerber les difficultés (Turgay, Goodman, Asherson, Lasser, Babcock, Pucci et Barkley, 2012).

Cela dit, on sait encore peu de choses sur la façon que ces étudiant·e·s vivent cette transition et ce qui peut influencer leur expérience dans un établissement postsecondaire québécois; un système scolaire qui diffère d'ailleurs dans le monde. À cet égard, au Québec, après l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (5 ans), les élèves ont la possibilité de s'inscrire dans un

programme d'études collégiales dans un cégep ou un collège privé (2 ans pour un programme préuniversitaire et 3 ans pour un programme technique). Ces études collégiales, souvent préalables aux études universitaires, représentent une particularité propre au système québécois. Cette recherche entend donc contribuer au développement des connaissances chez cette population étudiante au Québec, dont le nombre est en constante augmentation depuis les dernières années (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2020). Pour y parvenir, elle vise à répondre à la question suivante : quel est le point de vue des étudiant·e·s ayant un TDAH à propos de leur expérience de la transition vers les études collégiales et universitaires ?

Contexte théorique

Le caractère déterminant de la première année d'études dans un établissement postsecondaire a été argumenté par plusieurs auteurs. Selon Tinto (2010), l'adaptation d'un étudiant·e varie en fonction de ses caractéristiques personnelles à l'entrée (p. ex. : les antécédents de résultats scolaires au secondaire et les stratégies d'apprentissage apprises), mais aussi des expériences vécues une fois au postsecondaire (p. ex. : performance académique, participation à des activités parascolaires). Jansen et Van de Meer (2012) mentionnent que la première année serait déterminante pour la réussite des années d'études subséquentes : la réussite signifierait alors que l'étudiant·e a acquis les compétences et a relevé les exigences pour réussir son parcours scolaire. Appuyant cette idée du caractère déterminant de la première année, Trautwein et Bosse (2016) ont recensé une liste non exhaustive d'exigences critiques auxquelles les étudiant·e·s doivent faire face lors de leur entrée à l'éducation postsecondaire, par exemple s'ajuster au rythme et aux exigences académiques, planifier ses moments d'étude, s'ajuster au climat social, faire face aux problèmes personnels et financiers de façon autonome et clarifier son choix de carrière.

On fait souvent référence à la notion de « choc de la transition » pour décrire cette période et les défis inhérents durant la première année (Trautwein et Bosse, 2016). Cependant, dans une étude québécoise menée par Larose, Duchesne, Litalien, Denault et Boivin (2018), ces derniers apportent une nuance quant à cette notion et rappellent que la transition est un processus dynamique dans lequel le « choc » n'est pas systématique. En effet, la transition ne se traduit pas

nécessairement par une rupture avec ce qui prévalait au secondaire. Cela est en cohérence avec la théorie de Tinto (1997; 2010), ainsi qu'avec les résultats d'études sur les indicateurs de réussite scolaire (Richardson, Abraham et Bond, 2012; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley et Carlstrom, 2004), qui soutiennent que les expériences passées et les caractéristiques personnelles à l'entrée ont un impact sur l'adaptation de l'étudiant·e à son nouveau contexte scolaire. L'anxiété, la réussite scolaire et les problèmes d'attention au secondaire se révèlent aussi être des déterminants significatifs dans l'adaptation au collégial, la persévérance dans les études et ultimement dans l'obtention du diplôme (Larose et coll., 2018).

L'expérience de la transition d'étudiant·e ayant un TDAH

Des études révèlent que les étudiant·e·s ayant un TDAH sont plus susceptibles de vivre des difficultés sur les plans social, psychologique et scolaire, en comparaison avec leurs pairs sans cette condition (Overbey, Snell et Callis, 2011; Shaw-Zirt, Popali-Lehane et Chaplin, 2005; Wolf, Simkowitz et Carlson, 2009). Plus précisément, ils·elles sont plus à risque d'obtenir des résultats scolaires inférieurs et d'échouer à obtenir un diplôme, en comparaison aux autres étudiant·e·s n'ayant pas le trouble (Advokat et coll., 2011; Barkley, Murphy et Fischer, 2008). D'ailleurs, la procrastination, l'utilisation inadéquate de stratégies d'étude, la mauvaise gestion du temps et la faible motivation sont liées à des résultats scolaires plus faibles en comparaison des autres étudiant·e·s n'ayant pas de TDAH (Advokat et coll., 2011). Les résultats de l'étude d'Advokat et ses collègues (2011) indiquent également qu'ils·elles trouvent plus difficile de prendre des notes en classe, de persister dans des tâches cognitivement stimulantes, de se souvenir des éléments nécessaires et de réfléchir aux conséquences de leurs actions. De même, dans une recherche récente auprès de 243 étudiant·e·s québécois·e·s ayant un TDAH, ils·elles mentionnent ne pas se sentir efficaces dans la réalisation de leurs travaux et éprouver du découragement face à leur étude (Lagacé-Leblanc, Massé et Plourde, 2020).

Les études s'étant intéressées à la perception des étudiant·e·s ayant un TDAH sur leur expérience lors de la transition, rapportent des défis liés à l'augmentation des responsabilités, la gestion des impacts fonctionnels liés au TDAH, l'adaptation aux exigences des cours, l'accessibilité et la

connaissance de services offerts par l'établissement postsecondaire, le maintien de la motivation et la constitution d'un nouveau cercle d'amis (Denson, 2020; Lawrence, 2009; Johnston, 2013; Meaux, Green et Broussard, 2009; Morgan, 2012; Sibley et Yeguez, 2018). Des étudiant·e·s déclarent également avoir été confronté·e·s à un stress important tout au long de la transition face à la gestion autonome de leurs responsabilités multiples, ayant ainsi de la difficulté à prioriser et à se concentrer sur leurs études (Lawrence, 2009; Morgan, 2012). Les résultats de l'étude de Nelson et Gregg (2012) montrent une augmentation des symptômes d'anxiété et de dépression au cours de la transition entre l'école secondaire et le collège chez les étudiant·e·s ayant un TDAH, comparativement à ceux·celles sans TDAH. D'ailleurs, plusieurs se sentent souvent mal préparé·e·s à faire face à ces nouvelles responsabilités, exigences et défis de la transition (Canu, Stevens, Ranson, Lefler, LaCount, Serrano, Willcutt et Hartung, 2020; DuPaul et coll., 2017; Meaux et coll., 2009). Dans un autre ordre d'idée, des facteurs peuvent contribuer à aider cette population étudiante à mieux s'adapter à leur nouvel établissement scolaire. Les résultats de quelques études (Meaux et coll., 2009; Morgan, 2012; Sibley et Yeguez, 2018) révèlent notamment que le soutien de l'entourage et des enseignants, la bonne connaissance de leur trouble et des stratégies qui fonctionnent pour eux, la prise de médication pour la gestion des symptômes du TDAH, puis l'utilisation des services et des mesures d'accommodement offerts par l'établissement sont des conditions qui favorisent l'adaptation durant la transition.

Somme toute, la littérature scientifique s'étant intéressée au point de vue des étudiant·e·s ayant un TDAH à propos de leur expérience de la transition est plutôt minime ou nulle pour celles réalisées au Québec. Pour combler cette lacune dans la recherche auprès de cette population vulnérable vivant plusieurs difficultés, cet article présente les résultats d'une analyse secondaire des données issues d'un projet doctoral visant à mieux comprendre leur expérience scolaire (Lagacé-Leblanc, 2021). Plus précisément, les objectifs de la présente étude visent à documenter 1) les défis rencontrés chez les étudiant·e·s ayant un TDAH durant la transition vers les études collégiales ou universitaires et 2) les facteurs facilitant leur adaptation durant la transition.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans un devis de recherche qualitative exploratoire. Considérant le peu de recherches ayant donné la parole spécifiquement à cette population étudiante, l'approche privilégiée permet d'approfondir la compréhension de leur expérience vécue durant cette transition vers les études collégiales et universitaires.

Participant·e·s

L'échantillon se compose de 29 étudiant·e·s (19 femmes et 10 hommes) francophones ayant un TDAH dont le diagnostic est appuyé par un rapport d'évaluation réalisé par un professionnel habilité. Les étudiant·e·s sont âgés de 18 à 36 ans ($M = 23,9$, $ÉT = 4,61$) provenant d'établissements collégiaux ($n = 10$) et universitaires ($n = 19$) de la province de Québec (Canada). Concernant leur situation d'habitation, les étudiant·e·s habitent en collocation en appartement ($n = 13$), seuls en appartement ($n = 5$), chez leurs parents ($n = 7$), en maison comme propriétaire ($n = 3$) ou en résidence universitaire ($n = 1$).

Déroulement

Les étudiant·e·s ayant un TDAH ont été recrutés dans six établissements postsecondaires, dont deux universités et quatre cégeps. Les services adaptés ont agi à titre d'intermédiaire entre les chercheurs et les étudiant·e·s ; le personnel des services aux étudiants en situation de handicap (ÉSH) de chaque établissement a envoyé un courriel d'invitation à la recherche directement aux étudiant·e·s ayant un TDAH. Des affiches du projet ont été publiées sur les babillards des établissements participant·e·s, dans les salles d'attente des conseillers aux services adaptés, ainsi que sur les portails internet de ces établissements. Pour leur participation, les étudiant·e·s ont reçu une compensation de 20 \$. L'ensemble de la procédure a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-19-253-07.09).

Instrumentation

Des entretiens semi-structurés, d'une durée de 50 à 120 minutes, ont été réalisés auprès des étudiant·e·s. Les rencontres ont été enregistrées et transcrites dans le respect de la confidentialité

des données. Cet article concerne spécifiquement la thématique portant sur la transition vers les études postsecondaires abordée lors des entretiens. Les deux principales questions ouvertes qui ont été posées aux étudiant·e·s en lien avec cette thématique sont : 1) Comment s'est passé ton entrée au cégep ou à l'université? et 2) Quels sont les défis que tu as rencontrés? Au cours des entretiens, le·la participant·e pouvait s'exprimer spontanément à propos de la transition sans qu'une question spécifique ne lui ait été posée à ce sujet. De plus, considérant que les étudiant·e·s universitaires représentent 65 % des participant·e·s de l'étude, plus de la moitié ont eu la possibilité de s'exprimer à propos de deux transitions, soit la transition de l'école secondaire vers le cégep, puis du cégep vers l'université.

Analyse des données

À partir des verbatim des entretiens, une base de données a été créée à l'aide du logiciel NVivo 12 (Qualitative Solution and Research Software [QSR], 2018). La codification a été réalisée par l'auteure principale en utilisant un système de catégorisation thématique mixte (Miles, Huberman et Saldaña, 2019), laissant place à l'émergence de thèmes durant l'analyse des données qualitatives. Afin d'améliorer la validité de la codification, la méthode des « amis critiques » a été utilisée (Smith et McGannon, 2018) par le biais de rencontres organisées avec les deux autres auteures de l'article. Ces rencontres ont permis de réfléchir sur les thèmes créés et les différentes interprétations possibles. Suite à ces rencontres, des thèmes ont été modifiés, puis la codification de certains énoncés a été retravaillée. Les participant·e·s ont reçu des codes d'identification, préservant ainsi l'anonymat de ces derniers. Leurs citations dans l'article sont suivies de la lettre associée à leur niveau d'étude (C = collégial ; U = université), la lettre associée au genre auquel s'identifie le répondant (F = femme ; H = homme), puis du numéro relatif à son code d'identification (p. ex. : CF124).

Résultats

Les données qualitatives ont été regroupées en trois thèmes : 1) l'expérience générale de la transition vers les études collégiales ou universitaires, 2) les défis de la transition et 3) les facteurs facilitant l'adaptation durant la transition.

L'expérience générale de la transition

Les analyses des entretiens individuels auprès des étudiant·e·s ayant un TDAH ont permis de catégoriser plusieurs énoncés illustrant des expériences positives, négatives et nuancées. Les résultats montrent que les points de vue sont partagés : alors que 7 étudiant·e·s mentionnent une expérience positive et 12 une expérience négative, 10 autres rapportent un discours plutôt nuancé entre des éléments de chacune des deux expériences.

Parmi les étudiant·e·s ayant vécu une expérience plutôt positive, six d'entre eux·elles font référence à la transition vers l'université. La plupart l'expliquent en regard de leur motivation et de leur performance scolaire satisfaisante : « J'étais hyper motivé. [...] Sincèrement, j'ai super bien performé ma première année. » (UF101), « J'avais quand même de très bonnes notes à cette époque. » (UH104). D'autres mentionnent leur bonne capacité à s'adapter à la charge de travail que demande un cours universitaire : « J'ai eu des sessions vraiment chargées, mais j'ai suivi la cadence, ça bien été en général. » (UF101). Quant à la transition vers le cégep, un étudiant a souligné qu'il « s'attendait à pire » (UH125) concernant les défis qu'il avait appréhendés à l'école secondaire, notamment par rapport à l'exigence des cours : « J'avais peur que ce soit compliqué le cégep. [...] Ils avaient un malin plaisir à me dire que ça allait être difficile, en secondaire 5, mais ça s'est bien passé, j'ai aimé mon entrée. » (UH125).

À l'opposé, d'autres étudiant·e·s ont exprimé avoir trouvé la transition plutôt difficile à l'entrée au cégep : « Au cégep, cela a clashé ! C'était terrible. [...] Plus rien qui ne marche. » (UH111), « Un gros choc. Ma première session, j'ai rushé ! » (CF122), et à l'université : « J'ai fessé un mur. » (UF120). Certain·e·s étudiant·e·s mentionnent avoir eu de faibles résultats scolaires ou encore des échecs au début de leurs études collégiales ou universitaires. Ils·elles soulignent : « Assez cahoteux le cégep. [...] Je n'ai vraiment pas eu de bonnes notes. J'ai même failli lâcher l'école. » (UH102), « Le cégep m'a même mis à la porte, parce que mes notes n'étaient pas assez hautes pour continuer. » (UH111), « C'était vraiment difficile la transition. [...] J'ai coulé, je pense, la moitié de mes cours au début. » (UF115). Certain·e·s expliquent avoir dû fournir plus d'effort pour obtenir de bons résultats scolaires comparativement au secondaire : « Ç'a été un choc pour moi quand même, parce que je n'avais jamais eu d'échec dans ma vie en général. Avoir des échecs

comme ça, ça m'a un peu déstabilisée. » (CF124). Ces échecs semblent aussi affecter leur confiance en soi. Une étudiante s'exprime à ce sujet : « Je vivais des échecs quasiment à répétition, surtout au cégep. Je ne comprenais pas pourquoi ! [...] Je n'avais plus de confiance en moi. » (CF127).

Enfin, parmi ceux·celles ayant rapporté une expérience nuancée, une étudiante mentionne que son entrée à l'université « s'est relativement bien passée » (UF110), parce qu'elle s'est rapidement créé un cercle d'amis et le soutien de ces derniers lui a permis de mieux réussir dans ses cours pour lesquels elle rencontrait un défi important à suivre le rythme d'enseignement et à s'adapter à la charge de travail. Pour une autre étudiante, vivre l'éloignement avec le domicile familial a été difficile, mais ce défi ne lui a pas empêché de bien performer à son entrée à l'université : « Je ne connaissais absolument personne ici, personne. La première semaine, ç'a été difficile. [...] Je suis devenue très introvertie. [...] Puis au niveau de l'école, ça s'est bien passé par contre. » (UF109).

Les défis de la transition

Tous les participant·e·s ont nommé des défis auxquels ils·elles ont été confronté·e·s lors de la transition vers un établissement collégial ou universitaire. Leurs discours a permis de regrouper dix défis qui sont présentés dans le tableau 1 suivant. Ces défis sont illustrés par des exemples de verbatim.

Tableau 1

Défis de la transition

1. Vivre l'éloignement avec le domicile.	<p>Cégep « Je ne connaissais pas les lieux, je ne connaissais pas les personnes. [...] J'ai trouvé ça difficile. » (CF119)</p> <p>Université « Ç'a été très difficile. [...] J'étais vraiment loin de chez nous, j'ai perdu tous mes repères. Je pense que ça m'a plus affectée que l'entrée à l'université en tant que telle. » (UF103)</p>
2. Se faire un nouveau cercle d'amis.	<p>Cégep « Un défi particulier, de me faire des amis. C'est mon <i>chum</i> qui me poussait pour leur parler, pour ne pas être toute seule. » (CF129)</p> <p>Université « J'espérais sortir de ma zone de confort et vraiment essayer de me faire plus d'amis. [...] Ç'a été un petit challenge, mais je suis fière de moi. Pour la première fois depuis le primaire, j'ai un groupe d'amis. » (UF109)</p>
3. S'adapter à la diminution de l'encadrement des parents.	<p>Cégep « Mes parents m'organisaient beaucoup. Mes parents étaient vraiment très, très, très, très, très stricts. [...] Il y avait vraiment une routine où ce que j'étais vraiment encadrée. » (CF119)</p>
4. S'adapter à la diminution de l'encadrement des enseignants.	<p>Cégep « Au secondaire, tu es vraiment plus organisé en fonction des professeurs. Ils te prennent beaucoup par la main. Au cégep, quand je suis arrivée la première session, j'ai vraiment eu de la misère avec ça. [...] Mes premières semaines, j'avais beaucoup de peine, parce que j'étais moins encadrée. Il fallait toute que je fasse par moi-même. » (CF129)</p> <p>Université « Cégep/secondaire, tu es beaucoup plus encadré, plus d'aide des profs, c'est très structuré. [...] À l'université, les profs s'en <i>foutent</i> un peu si tu n'étudies pas ou tu ne réussis pas le cours. » (UH105)</p>
5. Organiser ses études de façon autonome.	<p>Cégep « Il faut que je sois pas mal plus organisé qu'au secondaire! Au secondaire, je ne faisais pas mon étude et je passais quand même ». (CH113)</p>

	<p>Université « La plus grosse difficulté que j'ai eue [à l'entrée à l'université], c'était la gestion de l'étude de mes cours, parce qu'il fallait que tu sois autodidacte. » (UF109)</p>
6. S'adapter à la charge de travail des cours.	<p>Cégep « Au cégep ce qui a été difficile, c'est la charge de travail. C'est de m'adapter à la quantité de lecture. » (UF114)</p> <p>Université « Le temps que je devais mettre pour chacun des cinq cours, faire les exercices. [...] Planifier aussi comment étudier la matière, prioriser l'étude dans ce cours. [...] C'est la plus grosse misère que j'ai eue quand j'ai commencé l'université. » (UF109)</p>
7. S'adapter à l'horaire atypique et à la nouvelle structure.	<p>Cégep « J'ai vraiment eu un choc côté liberté, cadrage. Au cégep, tu es vraiment lousse. Ça m'a un petit peu déstabilisé. [...] J'avais beaucoup de liberté, donc je n'allais pas toujours à mes cours non plus. » (CF124)</p> <p>Université « J'ai pris quatre cours et je trouve que ça va mieux, mais en même temps j'ai trop de temps. [...] J'ai trop de temps où je peux procrastiner. » (UF109)</p>
8. S'adapter au rythme de l'enseignement de la matière.	<p>Cégep « Au cégep, ils <i>garrochent</i> de la matière, il faut juste que tu la <i>catch</i>. » (CH113)</p> <p>Université « La cadence, un cours de trois heures, c'est différent. Tu as une pause, donner un break à ton cerveau une fois en trois heures. Ça été ça je te dirais le défi, m'adapter vraiment à la manière de faire. » (UF101)</p>
9. S'adapter aux grands groupes en classe.	<p>Université Au début quand j'étais à l'université. Je trouvais ça difficile dans les classes, on est quand même beaucoup. Les locaux, c'est échos. Donc, au niveau de me concentrer, j'étais super déconcentrée là. (UF103)</p>
10. S'adapter à l'augmentation des responsabilités liées à la vie adulte.	<p>Cégep « Je me suis senti envahi un peu. Au secondaire, j'avais ma petite case, j'avais mes petits problèmes. Tu arrives au cégep, il faut tu payes le <i>char</i>, faut tu payes tes livres, faut tu payes des études, faut tu payes tes sessions, faut tu regardes pour un appartement, faut que tu ailles un travail. [...] Il faut que tu apprennes à être autonome. » (CH113)</p>

Les facteurs facilitant l'adaptation durant la transition

Accepter le TDAH

Pour des étudiant·e·s de l'étude, le fait d'accepter qu'ils·elles apprennent différemment de leurs pairs sans TDAH, en fonction de leurs propres limites personnelles, les a aidés à aller vers des services et à utiliser des stratégies adaptées pour eux·elles. Une étudiante mentionne d'ailleurs :

C'est une grosse affaire que j'ai dû accepter rendue au cégep. Ce n'est pas que j'avais honte, mais comme j'essayais d'étudier comme les autres. Je me suis dit que si eux autres sont capables d'étudier toute une journée, moi aussi je suis capable d'étudier toute une journée et d'appliquer les mêmes méthodes d'étude que les autres. Sans vouloir accepter vraiment que, en fait, moi il y a juste vraiment une période de concentration que je peux avoir assez intense dans une journée. (UF109)

D'autres étudiant·e·s ont mentionné que cette prise de conscience mature a amené une ouverture à l'utilisation d'outils et de mesures dont ils·elles ne voulaient pas auparavant, par exemple au secondaire, par orgueil, par crainte d'être stigmatisé·e·s et de vouloir réussir avec les mêmes contraintes que les autres élèves : « Je suis un peu plus ouverte à utiliser mes outils. Au secondaire tu es un ado, puis le fait que tu es différent ou tu as un peu de difficulté, bien tu as envie de réussir comme les autres. » (UF114). Dans un même ordre d'idée, un étudiant rapporte :

Je trouve que ce qui a fait une différence, c'est de l'accepter que je sois différent. On dirait que je suis orgueilleux. Je me rappelle quand ils me parlaient en secondaire 5 des mesures spéciales, j'étais comme : « Je n'ai pas besoin de ça, je ne suis pas spécial, je n'ai rien besoin de ça ! » (CH117)

Avoir le soutien de ses proches

Trois étudiant·e·s se sont exprimé·e·s à propos du support soit des parents, des ami·e·s ou des camarades de classe. Par exemple, une étudiante raconte que ses parents ont toujours été présents et impliqués dans ses études du primaire jusqu'au postsecondaire, ce qui l'a encouragée à persévérer malgré ses difficultés liées à son TDAH : « Ma mère plus particulièrement, elle s'est

beaucoup impliquée dans mes études. Mes parents étaient très motivants. J'ai vraiment été chanceuse par rapport à ça, ils m'ont poussée beaucoup. » (UF118).

Être préparé à la transition vers un établissement postsecondaire

Deux étudiantes ont mentionné avoir participé, à l'école secondaire, à des ateliers visant l'apprentissage de stratégies pour mieux réussir dans ses études. Une a mentionné en quoi ses apprentissages lui ont été aidants encore au postsecondaire : « Ça m'a beaucoup aidé, ils disaient vraiment des trucs comment étudier, créer un environnement aussi. Donc, ça m'a aidé beaucoup au niveau de la structuration aussi d'étude. » (CF119). L'autre étudiante explique que les stratégies d'organisation qu'elle a acquises dans le passé lui ont permis de mieux s'adapter à la diminution de l'encadrement dans le contexte d'éducation collégial :

Rendu au cégep, il n'y a plus autant de rigidité, mais parce que je m'étais conditionnée au primaire et au secondaire à être rigide avec moi-même, à être disciplinée, bien rendu au cégep c'est resté. [...] J'ai juste continué à être très, très ordonnée et avoir un agenda très strict. » (UF107)

Finalement, certains·certaines étudiant·e·s ont trouvé aidant de se familiariser avec leur nouvel environnement avant la rentrée scolaire. Par exemple, une étudiante a profité de la journée d'accueil organisée par son cégep : « Qu'est-ce que j'ai aimé faire, c'est que je suis venue à la journée d'accueil où tu peux venir chercher tes livres. J'avais repéré les locaux. Ça peut faire peur un peu là au début. Ç'a bien été. J'étais préparée. » (CF129).

Utiliser les services offerts par l'établissement postsecondaire

Des étudiant·e·s ont spécifié en quoi les ateliers de stratégies d'études efficaces leur ont été profitables en début de parcours collégial ou universitaire pour pallier les difficultés liées au TDAH : « Ça m'a vraiment aidé. J'ai eu des ateliers sur l'organisation, la gestion du stress, parce que justement avec le TDA ça vient avec ! Il vient plein d'affaires. » (CF122), « On encerclait les cours en couleurs, ce que je voulais améliorer des cours. Je voyais qu'est-ce qu'il fallait que je fasse. [...] Ça m'a aidé à m'adapter au cégep. » (CF126).

De plus, une étudiante qui mentionne que son entrée à l'université s'est « mal passé » (UF108) a trouvé aidant de bénéficier rapidement du service de mentorat d'une psychoéducatrice : « Je trouvais ça difficile, mais je me suis pris tout de suite une tutrice. [...] Ça m'a aidé beaucoup, parce que je ne savais pas comment m'organiser. » (UF108).

Enfin, le service adapté d'une université participante a développé un programme pour soutenir spécifiquement les étudiant·e·s ayant un TDAH. En début de parcours universitaire, une étudiante a participé à ce programme et explique en quoi il a été aidant pour elle :

C'est pour encadrer les étudiants qui ont le TDA, TDAH. [...] Il y avait des thèmes chaque semaine. C'était exemple l'organisation, lecture, étude... *whatever*. Ça m'a vraiment permis de développer des outils. Le groupe m'a permis d'avoir un certain encadrement et de m'offrir des outils que j'essaie de conserver aussi après. (UF116)

Discussion

Le but de cette étude était d'obtenir une meilleure compréhension sur la façon dont les étudiant·e·s ayant un TDAH vivent la transition vers les études collégiales et universitaires. D'entrée de jeu, leurs perceptions sur leur vécu sont très partagées entre des éléments se rapportant à une expérience positive (24 % des étudiant·e·s), négative (41 %) et nuancée (34 %). Cela témoigne d'une expérience hétérogène lors de la transition, en ce sens qu'ils n'ont pas vécu l'expérience de la même manière. Des similitudes permettent toutefois de dégager que l'adaptation au contexte collégial semble davantage avoir été une période exigeante et déstabilisante, en comparaison avec l'adaptation au contexte universitaire. Propre au système scolaire québécois, la transition vers l'université n'est pas la première expérience dans un établissement postsecondaire. En effet, c'est au niveau collégial que les étudiant·e·s font face pour la première fois aux exigences critiques liées à la première année d'étude (Trautwein et Bosse, 2016). Cela peut expliquer pourquoi les propos des étudiant·e·s universitaires par rapport aux difficultés et défis rencontrés faisaient plus souvent référence à un « choc » lors de l'entrée au cégep, plutôt qu'à l'université. D'ailleurs, parmi les sept

participant·s ayant rapporté une expérience plutôt positive, six d'entre eux·elles faisaient référence à la transition vers l'université.

Dans un autre ordre d'idées, la majorité des étudiant·e·s associe l'expérience de la transition, qu'elle soit plutôt positive ou négative, avec leur rendement scolaire. Plusieurs des étudiant·e·s ayant trouvé l'expérience de la transition difficile, voire pénible, la justifient avec l'obtention de faibles résultats scolaires ou d'échecs en début de parcours. Les exigences scolaires et environnementales plus élevées qui caractérisent l'éducation postsecondaire peuvent expliquer en partie pourquoi ils·elles observent une baisse importante de leur rendement scolaire (Advokat et coll., 2011) dès le début de leur parcours, considérant également leurs déficits exécutifs liés à leur trouble. Cette chute drastique des résultats scolaires semble aussi avoir affecté la confiance en soi de certain·s étudiant·e·s de notre étude dans leur capacité de réussir leurs cours, allant même pour certain à vouloir abandonner ses études. À ce propos, le fait de ne pas atteindre ses objectifs académiques peut contribuer au sentiment de découragement et à une faible estime de soi chez cette population étudiante (Eddy, Dvorsky, Molitor, Bouchtein, Smith, Oddo, Eadeh, et Langberg, 2015 ; Kane, Walker et Schmidt., 2011).

Des défis communs particulièrement difficiles à gérer pour les étudiants ayant un TDAH

En référence au tableau 1, les étudiant·e·s ayant un TDAH sont susceptibles de rencontrer plusieurs défis lors de la transition vers le cégep ou l'université. Plusieurs réfèrent directement à des exigences critiques de la première année dans un établissement postsecondaire recensées par Trautwein et Bosse (2016), notamment s'ajuster au rythme d'enseignement, s'adapter à la charge de travail et bâtir des relations avec les pairs. Ces défis peuvent être d'autant plus difficiles à gérer pour cette population étudiante, puisque certains concordent avec les déficits des fonctions exécutives caractérisés par le TDAH. Par exemple, ils·elles doivent apprendre à planifier de façon autonome leur temps d'étude et leurs multiples responsabilités liées à la vie adulte, alors qu'ils·elles éprouvent des difficultés importantes à gérer les priorités dans le temps (Advokat et coll., 2011 ; Kane et coll., 2011). Ils·elles doivent s'adapter au rythme et aux méthodes pédagogiques d'enseignants qui leur offrent moins de structure, alors qu'ils·elles ont de la difficulté à maintenir leur attention, à s'organiser et à prendre des notes en classe (Advokat et coll., 2011 ; Gilbert, 2005).

Alors que les défis rapportés par les étudiant·e·s sont très similaires aux résultats de recherches antérieures (Denson, 2020; Lawrence, 2009; Johnston, 2013; Meaux et coll., 2009; Morgan, 2012; Sibley et Yeguez, 2018), notre étude apporte un élément de comparaison intéressant qui soulève un questionnement. Pour décrire les défis auxquels ils·elles ont été confronté·e·s, certains étudiant·e·s ont comparé les exigences de l'éducation postsecondaire avec celles de l'éducation secondaire. Plusieurs ont mentionné avoir vécu un « choc » lors de leur entrée au cégep et s'être sentis déstabilisés par rapport aux exigences plus élevées, tout en étant moins encadrés par les enseignant·e·s. Ces éléments portent à croire qu'ils·elles ne seraient pas adéquatement préparé·e·s et peu informé·e·s sur les défis potentiels qu'ils·elles pourraient rencontrer. Cette hypothèse s'appuie également sur les conclusions de plusieurs études ayant démontré que cette population étudiante se sent souvent mal préparée aux nouvelles exigences et manque de confiance, ce qui peut entraîner un stress important lors de la transition (Canu et coll., 2020; DuPaul et coll., 2017 ; Meaux et coll., 2009 ; Morgan, 2012). Plus précisément, les résultats de l'étude de Canu et ses collègues (2020) indiquent une préparation significativement plus faible chez les étudiant·e·s ayant un TDAH en comparaison avec ceux sans TDAH, sur le plan des compétences d'autodétermination (agir en croyant en sa propre efficacité personnelle), des compétences de la vie quotidienne (répondre de manière autonome à ses besoins de base) et des compétences académiques (prendre des notes, organiser son temps d'étude, trouver des stratégies d'étude). Afin de favoriser une meilleure adaptation au contexte collégial, il apparaît nécessaire de leur offrir une préparation avant même l'entrée dans le nouvel établissement scolaire. Dans cette optique, il serait très bénéfique que les écoles secondaires interviennent en amont en proposant des interventions portant sur les stratégies d'études efficaces et d'organisation ajustées au contexte postsecondaire, sur la gestion autonome des nouvelles responsabilités de l'adulte émergent, puis sur les croyances et les attentes vis-à-vis l'éducation postsecondaire, dans le but de minimiser le stress à l'entrée et leur donner des moyens de la vivre plus sainement. Pour ceux·celles ayant un plan d'intervention au secondaire, il serait aussi important de le maintenir et l'adapter pour l'éducation postsecondaire.

En plus d'intervenir en amont au secondaire pour faciliter leur processus de transition, un support intensif se doit d'être proposé à ces étudiant·e·s dès l'entrée au postsecondaire. Nos résultats rapportant dix défis rencontrés chez les étudiant·e·s représentent des cibles d'intervention

concrètes qui doivent résonner auprès de tous les acteurs scolaires qui les côtoient. Les conseillers·conseillères des services adaptés étant habituellement ceux·celles qui fournissent les services de soutien et les mesures d'accommodement, ils sont des acteurs très significatifs pour soutenir l'adaptation scolaire des étudiant·e·s ayant un TDAH (Lagacé-Leblanc, 2021). D'ailleurs, cette population étudiante rencontre des problèmes importants à mettre en œuvre de façon autonome des stratégies d'apprentissage et d'étude qui s'avèrent nécessaires pour réussir à l'éducation postsecondaire (Advokat et coll., 2011). C'est pourquoi il est primordial d'aider et d'encadrer ces étudiant·e·s dans le développement de leurs compétences et de stratégies adaptées à leurs besoins actuels et au contexte postsecondaire. De plus, la très grande majorité des participant·e·s (76 %) n'habitent plus chez leurs parents et sont confrontés à la gestion autonome de leurs responsabilités multiples. Nos résultats pointent vers des interventions qui les outillent non seulement dans la gestion autonome et indépendante des responsabilités scolaires (gestion des études et de la charge de travail, gestion de l'horaire atypique, maintien de l'attention en classe, gestion des temps libres qui peuvent favoriser la désorganisation et la procrastination), mais également des responsabilités de la vie adulte (finance, rendez-vous personnels, tâches quotidiennes). Ces résultats sont en cohérence avec ceux d'autres études rapportant que les défis de la transition ne se limitent pas aux exigences scolaires, mais également aux exigences liées au passage vers l'âge adulte (Denson, 2020 ; Lawrence, 2009 ; Johnston, 2013 ; Meaux et coll., 2009 ; Morgan, 2012 ; Sibley et Yeguez, 2018).

Les facteurs facilitant la transition

Alors que tous les étudiant·e·s de notre étude ont unanimement rapporté avoir rencontré des défis lors de la transition vers le cégep ou l'université, certain·e·s se sont mieux adapté·e·s que d'autres en fonction des ressources dont ils·elles disposaient. Il pouvait s'agir de ressources externes à l'étudiant·e·s (p. ex. : le soutien des proches et l'utilisation des services offerts comme les ateliers sur les stratégies d'étude efficace/gestion du stress) et de ressources internes (p. ex : les mécanismes et stratégies personnelles acquises au secondaire ou développées au postsecondaire suite l'acceptation de leur TDAH et de leurs limites personnelles). Différents facteurs ont ainsi contribué à rendre l'expérience de la transition plus positive, représentant des leviers d'intervention à

considérer. D'abord, le témoignage des étudiant·e·s montre que l'acceptation de leur TDAH a été une étape déterminante au cours de la transition, menant à une ouverture pour l'utilisation d'outils et de mesures dont ils ne voulaient pas bénéficier auparavant notamment par crainte d'être stigmatisé·e·s ou encore par désir de réussir avec les mêmes contraintes que les autres. En effet, ce stigma et cette gêne associés au diagnostic peut les amener à éviter de demander des accommodements ou des outils auxquels ils auraient le droit et grandement besoin (Toner, O'Donoghue et Houghton, 2006). Conséquemment, une sensibilisation auprès des enseignant·e·s et des étudiant·e·s serait nécessaire afin de diminuer les préjugés sociaux par rapport au TDAH. Il serait également important que les étudiants puissent bénéficier du soutien de leur entourage ou d'un accompagnement psychosocial lors de leur inscription à l'établissement postsecondaire afin de réduire ces malaises. Certain·e·s ont mentionné que le soutien des proches en termes d'encouragement et de motivation, particulièrement de la part des parents, a été aidant dans leur processus de transition. Ce résultat s'ajoute à ceux d'études ayant démontré que la famille joue un rôle essentiel dans le processus de transition (Lawrence, 2009 ; Meaux et coll., 2009 ; Morgan, 2012). Le soutien parental visant l'autonomie de l'étudiant·e est associé à une plus grande persévérance scolaire chez ces derniers (Ratelle, Larose, Guay et Sénécal, 2005). Concernant les services de soutien rapportés par les participant·e·s (ateliers sur les stratégies d'étude et sur la gestion du stress, mentorat et groupe ciblé pour les étudiant·e·s ayant un TDAH), ils représentent tous des services que les établissements postsecondaires doivent mettre de l'avant et offrir aux étudiant·e·s. Particulièrement au niveau collégial où l'expérience de la transition a semblé plus difficile, il serait bénéfique d'investir dans des services de soutien ou des programmes 1) universels conçus pour rendre l'expérience de la transition davantage positive (p. ex. : le programme de prévention de l'anxiété et de la dépression *Zenétudes : vivre sainement la transition au collègue* [Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016]) ou 2) ciblés aux étudiants ayant un TDAH (p. ex. : les *Rencontres Focus* à l'Université du Québec à Montréal regroupant des étudiants ayant un TDAH et visant à discuter notamment des répercussions du TDAH dans le parcours universitaire ou des stratégies d'études optimales). Considérant les résultats de recherches ayant démontré que plusieurs étudiant·e·s ayant un TDAH ignorent les services disponibles auxquels ils ont le droit ou ont peu de connaissance sur la façon de les obtenir (Emmers, Jansen, Petry, van der Oord et

Baeyens, 2017 ; Lawrence, 2009 ; Meaux et coll., 2009), des efforts doivent être concertés afin qu'ils·elles soient clairement informé·e·s sur la possibilité de bénéficier des services.

Limites

Certaines limites invitent à interpréter les résultats avec nuance et précaution. Cet article présente les résultats d'analyses secondaires de données issus d'une recherche plus vaste dont le but était de mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiant·e·s ayant un TDAH, sans mettre l'accent seulement sur l'expérience de la transition. Par exemple, aucune question n'a été posée directement aux participant·e·s en lien avec les facteurs qui ont facilité leur adaptation durant la transition. De plus, les participant·e·s provenaient seulement d'établissements postsecondaires francophones québécois. Il faut donc être vigilant lors de la généralisation de ces résultats aux étudiant·e·s provenant du secteur anglophone québécois ou de d'autres systèmes éducatifs. Enfin, il faut interpréter avec précaution les perceptions des étudiants, puisqu'il est possible que d'autres facteurs dans leur vie personnelle les aient influencés lors de leur entrée au cégep ou à l'université et que ces facteurs n'ont pas été considérés dans cette étude.

Conclusion

À la lumière de nos résultats, les étudiant·e·s ayant un TDAH sont susceptibles de vivre plusieurs défis lors de la transition vers les études postsecondaires, et ce, particulièrement à l'entrée au cégep où ils·elles sont confronté·e·s pour la première fois à un environnement scolaire qui leur offre plus de liberté, tout en étant moins encadré. Leurs difficultés liées au TDAH semblent limiter leur capacité d'adaptation aux nouvelles exigences et responsabilités qu'amène l'éducation postsecondaire. Considérant que ces difficultés notamment d'inattention, d'organisation et de gestion du temps représentent à la fois des compétences essentielles pour s'adapter à ce nouveau contexte scolaire, le chemin menant à leur réussite scolaire est encore parsemé d'embûches. Dans l'intérêt de trouver des moyens pour les aider à mieux vivre cette période, les résultats de notre étude apportent une contribution importante à l'avancement des connaissances. Les défis et les facteurs facilitants rapportés par les étudiant·e·s représentent des cibles d'intervention concrètes qui doivent résonner auprès des acteurs scolaires. Les résultats soulignent l'importance que les

interventions ou les stratégies proposées ne soient pas uniquement centrées sur les impacts fonctionnels du TDAH dans leurs études, mais également dans d'autres sphères de leur vie de jeune adulte autonome. Ces nouvelles exigences, qui dépassent le cadre scolaire, apparaissent être une source de stress additionnelle des étudiant·e·s de notre étude et peuvent ainsi nuire à leur réussite scolaire. Nos résultats pointent également vers l'importance d'intervenir en amont, à l'école secondaire, dans le but de les informer et de les préparer au contexte d'éducation collégiale. Enfin, d'autres recherches au Québec et ailleurs sont plus que nécessaires pour contribuer à l'avancement des connaissances auprès de cette population étudiante à la fois grandissante et vulnérable. Considérant que des étudiant·e·s universitaires rencontrent toujours des défis, des études longitudinales visant à mieux comprendre les stratégies et leur processus d'adaptation du cégep jusqu'à l'université sont recommandées.

Références

- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of attention disorders*, 15(8), 656-666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- Alderson, R. M., Kasper, L. J., Hudec, K. L. et Patros, C. H. (2013). Attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and working memory in adults: A meta-analytic review. *Neuropsychology*, 27(3), 287-302. <https://doi.org/10.1037/a0032371>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2^e éd.). Oxford University Press.
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation d'handicap dans les universités québécoises*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf>
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.
- Canu, W. H., Stevens, A., Ranson, L., Lefler, E. K., LaCount, P. A., Serrano, J. W., Willcutt, E. et Hartung, C. M. (2020). College readiness: Differences between first-year undergraduates with and without ADHD. *Journal of learning disabilities*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0022219420972693>
- Credé, M. et Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Denson, R. C. (2020). *The transitioning experiences of first-year students with ADHD into college: A case study* [thèse de doctorat, Northcentral University].
- DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D. et Banerjee, M. (2017). College students with ADHD and LD: Effects of support services on academic performance. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(4), 246-256. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12143>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>

- Eddy, L. D., Dvorsky, M. R., Molitor, S. J., Bouchtein, E., Smith, Z., Oddo, L. E., Eadeh, H. M. et Langberg, J. M. (2015). Longitudinal evaluation of the cognitivebehavioral model of ADHD in a sample of college students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(4), 323-333. <https://doi.org/10.1177/1087054715616184>
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation of students with ADHD in higher education according to the ICF Framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435-447.
- Farrell, E. F. (2003). Paying attention to students who can't. *The Chronicle of Higher Education*, 50(5), 50-51.
- Gilbert, P. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder in community college students: A seldom considered factor in academic success. Dans J. W. Murphy, J. T. Pardeck, J. W. Murphy et J. T. Pardeck (dir.), *Disability issues for social workers and human services professionals in the twenty-first century* (p. 57-75). Haworth Social Work Practice Press.
- Jansen, E. P. et Van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1-16. <http://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>
- Johnston, V. (2013). *University students diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder: A hermeneutical phenomenological study of challenges and successes*. [thèse de doctorat, Liberty University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/58825326.pdf>
- Kane, S. T., Walker, J. H. et Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and "at riskness" for learning disabilities and ADHD: Development and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 533-542. <https://doi.org/10.1177/0022219410392045>
- Lagacé-Leblanc, J. (2021). *Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaire québécois : efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10089/1/eprint10089.pdf>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Plourde, C. (2020). Facteurs associés aux atteintes fonctionnelles du TDAH chez les étudiants : une étude exploratoire. *Revue québécoise de psychologie*, 41(1), 83-105. <https://doi.org/10.7202/1070664ar>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Rousseau, N. (2022). Perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodements des étudiants ayant un TDAH à l'éducation

postsecondaire. *Canadian Journal of Education*, 45(1), 246–279.
<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5087>

Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A. S. et Boivin, M. (2018). Adjustment trajectories during the college transition: Types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684-710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>

Lawrence, C. N. (2009). *Experiences of community college students with ADHD: A qualitative study in the tradition of phenomenology* [thèse de doctorat, Université du Nebraska].

Marcotte, D., Viel, C., Paré, M.L. et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes, vivre sainement la transition au collège : programme de prévention universelle*. Presse de l'Université du Québec.

Meaux, J. B., Green, A. et Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(2), 248-256.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01349.x>

Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.

Morgan, K. (2012). *The college transition experience of students with ADHD* [thèse de doctorat, Kansas State University].
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.845.1357&rep=rep1&type=pdf>

Nelson, J. M. et Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254. <https://doi.org/10.1177/1087054710385783>

Overbey, G. A., Snell, W. E. et Callis, K. E. (2011). Subclinical ADHD, stress, and coping in romantic relationships of university students. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 67–78.
Erreur ! Référence de lien hypertexte non valide.

Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2018). *NVivo* (version 12). Duncaster.

Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F. et Sénécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286–293. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.286>

Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *130*(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Shaw-Zirt, B., Popali-Lehane, L. et Chaplin, W. (2005). Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, *8*(3), 109-120.
- Sibley, M. H. et Yeguez, C. E. (2018). Managing ADHD at the post-secondary transition: A qualitative study of parent and young adult perspectives. *School Mental Health*, *10*(4), 352-371. <http://doi.org/10.1007/s12310-018-9273-4>
- Smith, B. et McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *11*(1), 101– 12. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. Dans J. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research* (p. 150-171). Springer.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, *68*(6), 599-623. <https://doi.org/10.2307/2959965>
- Toner, M., O'Donoghue, T. O. et Houghton, S. (2006). Living in chaos and striving for control: How adults with attention deficit hyperactivity disorder deal with their disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, *53*, 247-261. <https://doi.org/10.1080/10349120600716190>
- Trautwein, C. et Bosse, E. (2016). The first year in higher education: Critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, *73*(3), 371-387. <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Turgay, A., Goodman, D., Asherson, P., Lasser, R., Babcock, T. F., Pucci, M. L. et Barkley, R. (2012). Lifespan persistence of ADHD: The life transition model and its application. *The Journal of Clinical Psychiatry*, *73*(2), 192-201. <http://doi.org/10.4088/JCP.10m06628>
- Weyandt, L. et DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current issues and future directions*. Springer.
- Wolf, L. E., Simkowitz, P. et Carlson, H. (2009). College students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, *11*(5), 415-421. <https://doi.org/10.1007/s11920-009-0062-5>

Chapitre 3. Conclusion générale

Le but de cette étude était d'obtenir une meilleure compréhension de l'expérience de la transition vers les études collégiales et universitaires chez les étudiants ayant un TDAH. Plus précisément, elle visait à documenter les défis rencontrés chez ces étudiants, ainsi que les facteurs facilitant leur adaptation durant la transition. Des facteurs comme l'utilisation des services de l'établissement postsecondaire (apprentissage de stratégies qui leur donnent un pouvoir d'agir et une autonomie) et l'acceptation de leur TDAH ont semblé faciliter leur adaptation au contexte postsecondaire. Néanmoins, tous les étudiants ont nommé avoir rencontré des défis lors de leur entrée au cégep ou à l'université. Plusieurs défis ont émergé de leur discours, comme s'adapter à la diminution de l'encadrement des parents et des enseignants, organiser ses études de façon autonome, se faire un nouveau cercle d'amis ainsi que s'adapter à la charge de travail des cours et à l'augmentation des responsabilités de la vie adulte. L'adaptation au contexte d'éducation postsecondaire apparaît particulièrement difficile pour les étudiants de notre étude, l'adaptation étant une étape déterminante du modèle des cycles de la transition de Nicholson (1990) qui mène ultimement à un état d'équilibre dans lequel l'individu a un engagement fort dans les tâches et responsabilités reliées à son rôle d'étudiant. Pour conclure ce mémoire de recherche, ce dernier chapitre abordera la pertinence de l'étude et ses implications pour la pratique et, enfin, les perspectives pour des recherches futures.

Pertinence de l'étude et implication dans la pratique

La transition scolaire vers les études postsecondaires est un domaine de recherche pertinent qui doit davantage attirer l'attention des chercheurs, car l'adaptation des étudiants aux nouvelles exigences environnementales et scolaires durant cette période peut avoir une influence

considérable sur leur réussite scolaire (Jansen et Van de Meer, 2012 ; Tinto, 2010). De Clercq (2019) soutient que la transition vers les études postsecondaires est considérée comme l'une des plus difficiles, au cours de laquelle l'étudiant vit de nombreuses ruptures familiales, sociales et institutionnelles. Tinto (2013) avance même que les problèmes d'adaptation au cours de cette période peuvent augmenter le risque pour les étudiants de changer de programme d'études, de prolonger indûment leur admission à l'établissement postsecondaire ou d'abandonner leurs études. Il apparaît ainsi pertinent de s'intéresser davantage à la transition chez les étudiants ayant un TDAH. En effet, chez les étudiants ayant un TDAH, l'adaptation au contexte postsecondaire comporte des défis supplémentaires, en comparaison avec leurs pairs (Weyandt et DuPaul, 2013). Ces étudiants doivent gérer les symptômes liés au trouble (inattention, hyperactivité et impulsivité) et les déficits exécutifs (p. ex. : organiser son étude en fonction des priorités, gérer son temps efficacement, maîtriser leurs émotions) (Advokat *et al.*, 2011 ; Lagacé-Leblanc *et al.*, 2022). En addition, ils sont plus à risque d'obtenir des résultats scolaires inférieurs et d'échouer à obtenir un diplôme, en comparaison aux autres étudiants n'ayant pas le trouble (Advokat *et al.*, 2011; Barkley *et al.*, 2008). Pour ces raisons, s'intéresser à l'expérience de la transition chez cette population étudiante à la fois vulnérable et grandissante apparaît nécessaire pour mieux comprendre leur vécu, connaître leurs besoins et ainsi les aider à mieux vivre cette période.

Les résultats de notre étude qualitative exploratoire ayant donné la parole aux étudiants collégiaux et universitaires ayant un TDAH apportent une contribution importante sur la compréhension de leur expérience de la transition. Les résultats soutiennent la pertinence de s'intéresser à leur point de vue, car les défis et les facteurs facilitants rapportés par les participants

représentent des cibles d'intervention dans la pratique des acteurs scolaires qui côtoient et travaillent auprès de cette population étudiante. Notamment, dans le cadre d'ateliers ou d'activités visant à soutenir les étudiants ayant un TDAH dans leurs études, les conseillers en service adapté pourraient bâtir le contenu de leurs ateliers en fonction des défis et des facteurs facilitants qui ont été rapportés par les étudiants de l'étude. Par exemple, savoir qu'ils sont susceptibles de rencontrer des défis dès l'entrée au cégep à organiser leurs études de façon autonome, à s'adapter à la diminution de l'encadrement des parents et des enseignants, puis à s'adapter à la charge de travail dans les cours, indiquent aux acteurs scolaires que ces étudiants ont besoin d'être accompagnés dans l'apprentissage de stratégies visant à mieux organiser leur temps en fonction des priorités et à mieux planifier leurs moments d'études ou encore les travaux à remettre. Les 29 étudiants de l'étude ont tous rapporté des défis auxquels ils ont été confrontés lors de leur entrée dans un établissement postsecondaire, et ce, particulièrement lors de la transition vers le niveau collégial. Par conséquent, en plus d'offrir un accompagnement dès le début de leur parcours collégial, ce résultat soulève l'importance d'intervenir en amont, à l'école secondaire, dans le but de les informer et de les préparer au contexte d'éducation collégiale. D'ailleurs, nos conclusions sont en cohérence avec celles de l'étude longitudinale de DuPaul et ses collègues (2018) qui soulignent notamment l'importance d'intervenir le plus tôt possible en offrant des services rapidement aux étudiants ayant un TDAH. En effet, cette étude a démontré que les étudiants ayant un TDAH rencontraient significativement plus de difficultés que ceux sans TDAH lors de leurs deux premières années, particulièrement quant au rendement académique et à la motivation à poursuivre et à persévérer dans leurs études. Ces auteurs soulignent l'importance d'investir dans des programmes et des services qui visent à soutenir ces étudiants, et ce, en début de parcours. De plus,

nos résultats montrent que des étudiants seraient mal préparés pour gérer les nouvelles exigences et défis qu'amènent le contexte postsecondaire, ce qui appuie également la recommandation d'intervenir plus tôt, soit à l'école secondaire, effectuée par Torenbeek et ses collègues (2010).

Perspectives de recherches futures

Les résultats de la présente étude apportent un éclairage dans un domaine et chez une population cible jusqu'à maintenant peu explorés par les chercheurs, soit la transition vers les études postsecondaires chez les étudiants ayant un TDAH. D'abord, les résultats de notre étude soulèvent l'hypothèse que les étudiants ne sont pas assez bien préparés à vivre la transition. Plusieurs d'entre-eux ont mentionné avoir vécu un choc et s'être sentis déstabilisés à propos notamment des nouvelles exigences scolaires, environnementales et liées à la vie adulte. Il serait alors très pertinent que des études visant à mieux comprendre leur processus de transition de l'école secondaire au cégep soient réalisées. Aussi, il serait utile d'examiner les stratégies d'étude ou d'adaptation utilisées à l'école secondaire et celles qui ne sont plus autant efficaces au contexte postsecondaire, dans le but de mieux cibler les besoins des étudiants. Il serait également intéressant de développer des interventions pour les élèves du secondaire afin de les préparer au contexte d'études au collégial et d'en évaluer l'efficacité lors de leur transition aux études postsecondaires.

D'autre part, la transition vers les études postsecondaires n'était pas le sujet principal de l'étude de laquelle sont issues les données de ce mémoire. Afin d'approfondir le vécu des étudiants ayant un TDAH à ce sujet, d'autres études qualitatives devraient être réalisées auprès de cette population étudiante dont le sujet principal serait uniquement sur la transition. Comme la plupart

des recherches sont qualitatives, il serait également pertinent de réaliser des études quantitatives pour quantifier l'ampleur des difficultés vécues lors de la transition et examiner l'influence de variables individuelles (p. ex. genre, âge, prise de médication) ou contextuelle (p. ex. programme d'études, services offerts, soutien des parents). Enfin, des études permettant de comparer l'expérience des autres étudiants à besoins particuliers sur le plan neurodéveloppemental (p. ex. : trouble du spectre de l'autisme, trouble spécifique des apprentissages) afin de vérifier les similitudes et les différences) sont indiqués.

Les recherches qui se sont intéressées à l'expérience de la transition des étudiants ayant un TDAH sont généralement des études américaines. Aucune étude au Québec à ce jour ne s'était encore penchée sur le point de vue des étudiants ayant un TDAH durant la transition vers les études postsecondaires, alors que le contexte scolaire diffère de celui de plusieurs pays. En effet, les études collégiales, préalables aux études universitaires, représentent une particularité propre au système québécois. Ainsi, il faut être vigilant quant à la généralisation des résultats des études américaines aux étudiants québécois ayant un TDAH. Considérant notre système où des étudiants peuvent vivre deux transitions au niveau postsecondaire, cela indique également le besoin d'études québécoises qui s'intéressent non seulement au processus de transition du secondaire vers le cégep, mais également du cégep vers l'université. Bien que nos résultats montrent que la transition apparaît plus difficile lors du passage vers le niveau collégial, considérant entre autres qu'elle représente leur première expérience dans un environnement scolaire à la fois moins encadrant et plus exigeant, des défis lors de l'entrée à l'université sont toujours soulevés par des étudiants. Il semble alors

important d'investiguer davantage sur les particularités propres au contexte universitaire qui pourraient nuire à l'adaptation de l'étudiant et également à sa réussite scolaire.

Pour conclure, les étudiants ayant un TDAH possèdent un potentiel de réussite énorme qui, toutefois, peut être compromis par leurs difficultés importantes à s'adapter aux exigences du nouvel environnement scolaire qui leur offre moins de structure et d'encadrement. Tant les acteurs scolaires de l'école secondaire que ceux des établissements collégiaux et universitaires ont un rôle à jouer pour favoriser l'adaptation et le bien-être de l'étudiant. Par la diffusion des résultats de la présente étude par le biais d'une publication dans une revue scientifique, nous espérons interpeller ces acteurs scolaires en leur proposant des cibles d'interventions concrètes à préconiser auprès de ces étudiants qui sont adaptées à leurs besoins particuliers. Ces cibles d'intervention peuvent permettre d'orienter leurs actions en vue de les soutenir au mieux durant cette période de transition qui leur amène son lot de défis.

Références générales

- Adler, L., Barkley, R., Newcom, J., Spencer, T. et Weiss, J. R. (2007). Managing ADHD in children, adolescents, and adults with comorbid anxiety. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65, 451-462. <https://doi.org/10.4088/jcp.v68n0316>
- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A. et Oh, I. S. (2008). Third-year college retention and transfer: Effects of academic performance, motivation, and social connectedness. *Research in Higher Education*, 49(7), 647-664. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9098-3>
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Auteurs.
- Asherson, P., Chen, W., Craddock, B. et Taylor, E. (2007). Adult attention-deficit hyperactivity disorder: recognition and treatment in general adult psychiatry. *British Journal of Psychiatry*, 190(1), 4-5. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.106.026484>
- Association québécoise des neuropsychologues (AQNP). (2015). *Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*. https://aqnp.ca/wp-content/uploads/TDAH_ok.pdf
- Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap (AQICESH). (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation d'handicap dans les universités québécoises*. <https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2020/11/Statistiques-AQICESH-2019-2020-sans-les-universit%C3%A9s.pdf>
- Baker, L., Prevatt, F. et Proctor, B. (2012). Drug and alcohol use in college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 255-263. <https://doi.org/10.1177/1087054711416314>
- Baldwin, J. S. et Dadds, M. R. (2008). Examining alternative explanations of the covariation of ADHD and anxiety symptoms in children: A community study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), 67-79. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9160-1>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioural inhibition, sustained attention and executive functions: Constructing a unified theory of AD/HD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65>
- Barkley, R. A. (2011). *Barkley Adult ADHD Rating-IV (BAARS-IV)*. Guilford Press.

- Barkley, R. A. (2012). *Executive fonctions: What they are, how they work, and why they evolved*. Guilford Press.
- Barkley, R. A. et Murphy, K. R. (2010). The nature of executive function (EF) deficits in daily life activities in adults with ADHD and their relationship to performance on EF tests. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 33(2), 137–158. <https://doi.org/10.1007/s10862-011-9217-x>
- Barkley, R. A., Murphy, K. R., Dupaul, G. J. et Bush, T. (2002). Driving in young adults with attention deficit hyperactivity disorder: Knowledge, performance, adverse outcomes and the role of executive functioning. *Journal of The International Neuropsychological Society*, 8(5), 655-672. <https://doi.org/10.1017/s1355617702801345>
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. Guilford Press.
- Biederman, J., Petty, C. R., Clarke, A., Lomedico, A. et Faraone, S. V. (2011). Predictors of persistent ADHD: An 11-year follow-up study. *Journal of Psychiatric Research*, 45(2), 150-155. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2010.06.009>
- Biederman, J., Petty, C. R., Monuteaux, M. C, Fried, R., Byrne, D. et Mirto, T. (2010). Adult psychiatric outcomes of girls with attention deficit hyperactivity disorder: 11- year follow-up in a longitudinal case-control study. *American Journal of Psychiatry*, 167(4), 409-417. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2009.09050736>
- Biémar, S., Philippe, M.-C. et Romanville, M. (2003). L'injonction au projet: paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>
- Blase, S. L., Gilbert, A. N., Anastopoulos, A. D., Costello, E. J., Hoyle, R. H., Swartzwelder, H. S. et Rabiner, D. L. (2009). Self-reported ADHD and adjustment in college: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 297–309. <https://doi.org/10.1177/1087054709334446>
- Blondeau, C, Reneric, J. P., Martin-Guehl, C. et Bouvard, M. (2009). Le trouble déficit de l'attention/hyperactivité à l'âge adulte : concept, tableau clinique, stratégies diagnostiques et thérapeutiques. *Annales médico-psychologiques*, 167(3), 234-242. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2009.01.016>
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Bourgeois, E., Karabenick, S. A. et Eccles, J. S. (2013). Antecedents of educational goal commitment: An experimental investigation of the role of goal

- abstraction, integration, and importance. *The Canadian Journal of Career development*, 12(1), 18-26. <https://cjcd-rcdc.ceric.ca/index.php/cjcd/article/view/205/205>
- Briggs, A. R. J., Clark, J. et Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), 3-21. <https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468>
- Brouwer, J., Jansen, E., Hofman, A. et Flache, A. (2016). Early tracking or finally leaving? Determinants of early study success in first-year university students. *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 376-393. <https://doi.org/10.1080/13596748.2016.1226584>
- Brown, T. E. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments*. Routledge.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X. et Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.09.003>
- Bubier, J. L. et Drabick, D. A. G. (2009). Co-occurring anxiety and disruptive behavior disorders: The roles of anxious symptoms, reactive aggression, and shared risk processes. *Clinical Psychology Review*, 29(7), 658-669. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.08.005>
- Canu, W. H. et Carlson, C. L. (2003). Differences in heterosocial behavior and outcomes of ADHD-symptomatic subtypes in a college sample. *Journal of Attention Disorders*, 6(3), 123-133. <https://doi.org/10.1177/108705470300600304>
- Canu, W. H., Stevens, A., Ranson, L., Lefler, E. K., LaCount, P. A., Serrano, J. W., Willcutt, E. et Hartung, C. M. (2020). College readiness: Differences between first-year undergraduates with and without ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0022219420972693>
- Childress, A. C. et Berry, S. A. (2012). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder in adolescents. *Drugs*, 72(3), 309-325. <https://doi.org/10.2165/11599580-000000000-00000>
- Credé, M. et Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1), 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- Crider, C., Calder, C. R., Bunting, K. L. et Forwell, S. (2015). An integrative review of occupational science and theoretical literature exploring transition. *Journal of Occupational Science*, 22(3), 304-319. <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.922913>

- Davis, J. M., Takahashi, T., Shinoda, H. et Gregg, N. (2012). Cross-cultural comparison of ADHD symptoms among Japanese and US university students. *International Journal of Psychology*, 47(3), 203-210. <http://doi.org/10.1080/00207594.2011.614617>
- De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. https://www.researchgate.net/publication/317579528_L'etudiant_face_a_la_transition_universitaire_Approche_multidimensionnelle_et_dynamique_du_processus_de_reussite_academique
- De Clercq, M. (2019). L'étudiant sur les sentiers de l'enseignement supérieur : vers une modélisation du processus de transition académique. *Cahiers de recherche du Girsef*, 116, [file:///Users/utilisateur/Downloads/Cahier_116_M_DeClercq_Lu2019tudiantsurlessentiersdelu2019enseignementsuprieur%20\(1\).pdf](file:///Users/utilisateur/Downloads/Cahier_116_M_DeClercq_Lu2019tudiantsurlessentiersdelu2019enseignementsuprieur%20(1).pdf)
- DuPaul, G. J., Franklin, M. K., Pollack, B. L., Fletcher, K. S., Jaffe, A. R., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D. et Weyandt, L. L. (2018). Predictors and trajectories of educational functioning in college students with and without attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 161–178.
- DuPaul, G. J., Pinho, T. D., Pollack, B. L., Gormley, M. J. et Laracy, S. D. (2017). First-year college students with ADHD and/or LD: Differences in engagement, positive core self-evaluation, school preparation, and college expectations. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 238-251. <http://doi.org/10.1177/0022219415617164>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250. <http://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- Eakin, L., Minde, K., Hechtman, L., Ochs, E., Krane, E., Bouffard, R., Greenfield, B. et Looper, K. (2004). The marital and family functioning of adults with ADHD and their spouses. *Journal of Attention Disorders*, 8(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/108705470400800101>
- Elias, S. M. et MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007.00268>
- Fleming A. P. et McMahon R. J. (2012) Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(4), 303–329. <http://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J. et Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: Meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a

- concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49-65. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010401>
- Gilbert, P. (2005). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in community college students: A seldom considered factor in academic success. Dans J. W. Murphy, J. T. Pardeck, J. W. Murphy et J. T. Pardeck (dir.), *Disability issues for social workers and human services professionals in the twenty-first century* (p. 57-75). Haworth Social Work Practice Press.
- Glutting, J. J., Youngstrom, E. A. et Watkins, M. W. (2005). ADHD and college students: Exploratory and confirmatory factor structures with student and parent data. *Psychological Assessment*, 17(1), 44-55. <http://doi.org/10.1037/1040-3590.17.1.44>
- Green, A. L. et Rabiner, D. L. (2012). What do we really know about ADHD in college students? *Neurotherapeutics*, 9(3), 559-568. <http://doi.org/10.1007/s13311-012-0127-8>
- Harris, M., Myhill, M. E. et Walker, J. H. (2012). A promising career? The thriving transition cycle. *International Journal of Sports Science*, 2(3), 16-23. <http://doi.org/10.5923/j.sports.20120203.01>
- Hinshaw, S. P., Owens, E. B., Sami, N. et Fargeon, S. (2006). Prospective follow-up of girls with attention-deficit/hyperactivity disorder into adolescence: Evidence for continuing cross-domain impairment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 489-499. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.489>
- Jansen, E. P. et Van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational Researcher*, 39(1), 1-16. <http://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>
- Jerome, L., Habinski, L. et Segal, A. (2006). Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and driving risk: A review of the literature and a methodological critique. *Current Psychiatry Reports*, 8(5), 416-426. <https://doi.org/10.1007/s11920-006-0045-8>
- Kane, S. T., Walker, J. H. et Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning difficulties and "at riskness" for learning disabilities and ADHD: Development and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*, 44(6), 533-542. <https://doi.org/10.1177/0022219410392045>

- Kendall, P. C., Zupan, B. A. et Braswell, L. (1981). Self-control in children: Further analyses of the Self-Control Rating Scale. *Behavior Therapy*, 12(5), 667–681. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(81\)80138-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(81)80138-4)
- Kessler, R. C., Adler, L., Barkley, R., Biederman, J., Conners, C. K., Demler, O. et Zaslavsky, A. M. (2006). The prevalence and correlates of adult ADHD in the United States: Results from the National Comorbidity Survey replication. *The American Journal of Psychiatry*, 163(4), 716-723. <https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.4.716>
- Kooij, J. J., Buitelaar, J. K., Van den Oord, E. J., Furer, J. W., Rijnders, C. A. et Hodiament, P. P. G. (2005). Internal and external validity of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder in a population-based sample of adults. *Psychological Medicine*, 35(6), 817-827. <http://doi.org/10.1017/S003329170400337X>
- Lagacé-Leblanc, J. (2021). *Mesures d'accommodements dans les établissements postsecondaire québécois : efficacité perçue et influence sur l'expérience scolaire selon les étudiants ayant un TDAH* [thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10089/1/eprint10089.pdf>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Plourde, C. (2020). Influence de la consommation de substances psychoactives sur le fonctionnement adaptatif des étudiants du postsecondaire présentant un TDAH. *Drogues, santé et société*, 18(2), 95-119. <https://doi.org/10.7202/1075336>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Rousseau, N. (2022). Academic impairments faced by college students with attention-deficit hyperactivity disorder: A qualitative study. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 35(2), 131-144.
- Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A. S. et Boivin, M. (2018). Adjustment trajectories during the college transition: Types, personal and family antecedents, and academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684-710. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- Larsson, H., Lichtenstein, P. et Larsson, J. O. (2006). Genetic contributions to the development of ADHD subtypes from childhood to adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(8), 973-981. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000222787.57100.d8>
- Lawrence, C. N. (2009). *Experiences of community college students with ADHD: A qualitative study in the tradition of phenomenology*. [thèse de doctorat, Université du Nebraska]. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/17>
- Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S. et Holmbeck, G. N. (2014). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: A prospective study of depressive

- symptomatology across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 33(6), 560–585. <https://doi.org/10.1521/jscp.2014.33.6.560>
- Lefler, E. K., Sacchetti, G. M. et Del Carlo, D. I. (2016). ADHD in college: A qualitative study. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 8(2), 79-93. <http://doi.org/10.1007/s12402-016-0190-9>
- Macé, A. L. et Rivard, M. P. (2013). *Pratiques des services d'aide à l'apprentissage auprès des nouvelles populations en situation de handicap dans les établissements postsecondaires*. Projet Interordres, Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. https://crispush.com/pdf/outils_generaux/resultats_volet_2_sondage.pdf
- Maitland, T. E. L. et Quinn, P. O. (2011). *Ready for takeoff: Preparing your teen with ADHD or LD for college*. Magination Press.
- Massé, L. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Aider les jeunes et les adultes ayant un TDAH à mieux réussir en formation professionnelle. Dans E. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutenir la persévérance et la réussite des jeunes et adultes en formation professionnelle : intervenir en milieu scolaire* (p. 37-56). Presses de l'Université du Québec.
- McGough, J. J., Smalley, S. L., McCracken, J. T., Yang, M., Del'Homme, M., Lynn, D. E. et Loo, S. (2005). Psychiatric comorbidity in adult attention deficit hyperactivity disorder: Findings from multiplex families. *American Journal of Psychiatry*, 162(9), 1621-1627. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.9.1621>
- Meaux, J. B., Green, A. et Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(2), 248-256. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01349.x>
- Michielsen, M., Comijs, H. C., Semeijn, E. J., Beekman, A. T. F., Deeg, D. J. H. et Kooij, J. J. S. (2013). The comorbidity of anxiety and depressive symptoms in older adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: A longitudinal study. *Journal of Affective Disorders*, 148(2), 220-227. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.063>
- Minde, K., Eakin, L., Hechtman, L., Ochs, E., Bouffard, R., Greenfield, B. et Loo, K. (2003). *The psychosocial functioning of children and spouses of adults with ADHD*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(4), 637-646. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00150>
- Montano, B. (2004). Diagnosis and treatment of ADHD in adults in primary care. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65(3), 18-21. https://www.psychiatrist.com/wp-content/uploads/2021/02/12530_diagnosis-treatment-adhd-adults-primary-care.pdf

- Morgan, K. (2012). *The college transition experience of students with ADHD*. [thèse de doctorat, Kansas State University]. [ERIC - ED547955 - The College Transition Experience of Students with ADHD, ProQuest LLC, 2012](https://eric.ed.gov/?id=ED547955)
- Murphy, K. et Barkley, R.A. (1996). Attention deficit hyperactivity disorder in adults: Comorbidities and adaptive impairments. *Comprehensive Psychiatry*, 37(6), 393-401. <https://doi.org/10.1177/108705479700200313>
- Murphy, K. R., Barkley, R. A. et Bush, T. (2002). Young adult with attention deficit hyperactivity disorder: Subtype differences in comorbidity, educational and clinical history. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 190(3), 147-157. <https://doi.org/10.1097/00005053-200203000-00003>
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses universitaires de Louvain.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: Causes, outcomes, processes and forms. Dans S. Fisher et C. Cooper (dir.), *On the move: The psychology of change and transition* (p. 120-137). John Wiley and Sons.
- Nicholson, N. et West, M. (1994). Transitions, work histories, and careers. Dans M. B. Arthur, D. T. Hall et B. S. Lawrence (dir.), *Handbook of career theory* (p.181–201). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459.011>
- Nigg, J. T., Goldsmith, H. H. et Sachek, J. (2004). Temperament and attention deficit hyperactivity disorder: The development of a multiple pathway model. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(1), 42–53. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3301_5
- Nugent, K. et Smart, W. (2014). Attention-deficit/hyperactivity disorder in postsecondary students. *Neuropsychiatric Disease & Treatment*, 10, 1781-1791. <https://doi.org/10.2147/NDT.S64136>
- Overbey, G. A., Snell, W. E. et Callis, K. E. (2009). Subclinical ADHD, stress, and coping in romantic relationships of university students. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 67-78. <https://doi.org/10.1177/1087054709347257>
- Owens, E. B., Cardoos, S. L. et Hinshaw, S. P. (2015). Developmental progression and gender differences among individuals with ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd., p. 223-255). Guilford Press.
- Pagoto, S. L., Curtin, C, Lemon, S. C, Bandini, L. G., Schneider, K. L., Bodenlos, J. S. et Ma, Y. (2009). Association between adult attention deficit/hyperactivity disorder and obesity in the US population. *Obesity*, 17(3), 539-544. <https://doi.org/10.1038/oby.2008.587>

- Pliszka, S. (2015). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46 (7), 894-921. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318054e724>
- Purnell, S. (2002). *Calm and composed on the surface, but paddling like hell underneath: The transition to university in New Zealand*. Communication au First Year in Higher Education Conference, Christchurch.
- Rabiner, D. L., Anastopoulos, A. D., Costello, J., Hoyle, R. H. et Swartzwelder, H. S. (2008). Adjustment to college in students with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 689-699. <http://doi.org/10.1177/1087054707305106>
- Ramsay, J. R. et Rostain, A. L. (2015). *Cognitive-behavioral therapy for adult ADHD: An integrative psychosocial and medical approach* (2^e éd.). Routledge.
- Richards, T. L., Deffenbacher, J. L. et Rosén, L. A. (2002). Driving anger and other driving-related behaviors in high and low ADHD symptom college students. *Journal of Attention Disorders*, 6(1), 25–38. <https://doi.org/10.1177/108705470200600104>
- Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S. et Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: the role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>
- Roberts, W., Fillmore, M. T. et Milich, R. (2011). Linking impulsivity and inhibitory control using manual and oculomotor response inhibition tasks. *Acta Psychologica*, 138(3), 419-428. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2011.09.002>
- Roberts, W., Milich, R. et Barkley, R. A. (2015). Primary symptoms, diagnostic criteria, subtyping, and prevalence of ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd., p. 51-80). Guilford Press.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>
- Rooney, M., Chronis-Tuscano, A.M. et Huggins, S. (2015). Disinhibition mediates the relationship between ADHD and problematic alcohol use in college students. *Journal of Attention Disorders*, 19(4), 313-327. <https://doi.org/10.1177/1087054712459885>

- Rooney, M., Chronis-Tuscano, A. et Yoon, Y. (2012). Substance use in college student with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 221-234. <https://doi.org/10.1177/1087054710392536>
- Rouleau, N. (2010). Manifestations cliniques des dysfonctions attentionnelles chez l'enfant. *Revue Québécoise de Psychologie*, 31(1), 67-92.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., No 1, B. et Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie*, 172(172), 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>
- Shaw-Zirt, B., Popali-Lehane, L. et Chaplin, W. (2005). Adjustment, social skills, and self-esteem in college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8(3), 109-120. <http://doi.org/10.1177/1087054705277775>
- Shifrin, J. G., Proctor, B. E. et Prevatt, F. F. (2010). Work performance differences between college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 13(5), 489-496. <https://doi.org/10.1177/1087054709332376>
- Sibley, M. H. et Yeguez, C. E. (2018). Managing ADHD at the post-secondary transition: A qualitative study of parent and young adult perspectives. *School Mental Health*, 10(4), 352-371. <http://doi.org/10.1007/s12310-018-9273-4>
- Sibley, M. H., Mitchell, J. T. et Becker, S. P. (2016). Method of adult diagnosis influences estimated persistence of childhood ADHD: A systematic review of longitudinal studies. *The Lancet Psychiatry*, 3(12), 1157-1165. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30190-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30190-0)
- Solanto, M. V. (2015). Executive function deficits in adults with ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd., p. 256-266). Guilford Press.
- Symonds, J. et Hargreaves, L. (2014). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 54-85. <https://doi.org/10.1177/0272431614556348>
- Terenzini, P., Rendon, L. I., Upcraft, M. L., Millar, S. B., Allison, K. W., Gregg, P. L. et Jalomo, R. (1994). The transition to college: Diverse students, diverse stories. *Research in Higher Education*, 35(1), 57-73. <http://doi.org/10.1007/BF02496662>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. <https://doi.org/10.2307/2959965>

- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. Dans J. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 25, p. 150-171). Springer.
- Tinto, V. (2013). Isaac Newton and student college completion. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 15(1), 1-7. <https://doi.org/10.2190/CS.15.1.a>
- Torenbeek, M., Jansen, E. et Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), 659-675. <http://doi.org/10.1080/03075070903222625>
- Trautwein, C. et Bosse, E. (2016). The first year in higher education: Critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387. <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Turgay, A., Goodman, D., Asherson, P., Lasser, R., Babcock, T. F., Pucci, M. L. et Barkley, R. (2012). Lifespan persistence of ADHD: The life transition model and its application. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 73(2), 192-201. <http://doi.org/10.4088/JCP.10m06628>
- Upadhyaya, H. P., Rose, K., Wang, W., O'Rourke, K., Sullivan, B., Deas, D. et Brady, K. T. (2005). Attention deficit/hyperactivity disorder, medication treatment, and substance use patterns among adolescents and young adults. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 15(5), 799-809. <http://doi.org/10.1089/cap.2005.15.799>
- Weyandt, L. et DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current issues and futures directions*. Springer.
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilaro, B. S., O'Dell, S. M. et Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(4), 421-435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>
- Wrosch, C., Scheier, M., Carver, C. et Schulz, R. (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: When giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/15298860309021>
- Zittoun, T. (2009). Dynamics of life-course transitions: A methodological reflection. Dans J. Valsiner, M. P. C. Molenaar, C. D. P. M. Lyra et N. Chaudhary (dir.), *Dynamic process methodology in the social and developmental sciences* (p. 405-430). Springer US.
- Yallop, L., Brownell, M., Chateau, D., Walker, J., Warren, M., Bailis, D. et Lebow, M. (2015). Lifetime prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder in young adults: Examining variations in the socio-economic gradient. *Canadian Journal of Psychiatry*, 60(10), 432-440. <http://doi.org/10.1177/070674371506001004>

Appendice A

Consignes aux auteurs pour la soumission d'un article à la *Revue des sciences de l'éducation*

Démarche

Les auteur·e·s peuvent soumettre, à la *Revue des sciences de l'éducation*, des articles de recherche empirique ou théorique d'au plus 8 080 mots. La Revue sollicite aussi directement des auteur·e·s pour rédiger des recensions de livres. Seuls les articles de recherche empirique ou théorique sont soumis à un processus d'arbitrage. Tout manuscrit est soumis en exclusivité à la Revue et ne doit pas avoir fait l'objet d'une publication antérieure.

Avant de soumettre son article à la *Revue*, l'auteur·e s'assure de bien respecter les règles de présentation, ainsi que l'admissibilité de son texte.

Lors de la soumission de son texte à la *Revue*, l'auteur·e doit compléter et signer un formulaire d'engagement attestant que le manuscrit n'a pas encore été publié et qu'il n'est pas soumis ailleurs pour fin de publication.

Tout projet d'article est soumis à une évaluation d'au moins deux spécialistes du domaine, non rattaché·e·s à l'établissement dont relève l'auteur·e. Les expert·e·s retenu·e·s doivent décider si l'article est publiable ou non, en fonction de critères spécifiques. Une grille d'évaluation leur est fournie pour guider leur travail d'appréciation. Les résultats de l'arbitrage sont communiqués à l'auteur·e et, le cas échéant, des corrections sont demandées. Le rédacteur en chef accepte ou refuse le projet d'article ; il peut aussi demander des corrections.

Dans le cas des numéros thématiques, des indications relatives à la problématique retenue sont fournies par les rédacteur·rice·s invité·e·s aux auteur·e·s pressenti·e·s pour soumettre un texte.

La *Revue* se réserve le droit d'apporter aux textes qu'elle accepte pour publication les corrections jugées nécessaires pour en améliorer le style, la lisibilité, l'articulation ou la concision. Les opinions exprimées dans la Revue n'engagent que les auteur·e·s.

Droit d'auteur·e

Une fois que les articles soumis à la Revue sont acceptés pour publication, les auteur·e·s doivent remplir un formulaire de cession de droit que le secrétariat de la Revue leur fait parvenir par courriel. Ce formulaire doit être signé et retourné par courriel à la Revue et l'original, envoyé par la poste.

La reproduction d'un extrait d'article est autorisée dans la mesure où est mentionnée la référence complète à sa publication dans la *Revue*. Toute reproduction d'un article dans sa totalité est soumise aux règlements de Copibec.

Les règles générales de la Revue des sciences de l'éducation

a) Tout manuscrit soumis au format Word doit être déposé sur la plateforme Service de gestion des manuscrits (Open Journal System) offert par le consortium Érudit.

b) Il est fortement recommandé d'adopter l'écriture inclusive avec le point médian (tableau 2), de même que l'orthographe rectifiée.

c) Les références doivent se conformer au style de l'APA en français. Toute citation tirée d'un texte en anglais doit faire l'objet d'une traduction libre.

d) L'information sur l'auteur·e ou sur chacun·e des auteur·e·s doit se trouver sur une feuille à part : nom, prénom, adresse, courriel, numéros de téléphone et de télécopieur, établissement ou organisme, statut institutionnel.

e) Le manuscrit soumis ne doit contenir aucun des éléments d'information susmentionnés.

f) Le manuscrit doit être accompagné d'un résumé en langue française et en langue anglaise d'environ 100 mots chacun et de cinq mots-clés. Pour celles·ceux qui le peuvent, un résumé en langue espagnole devrait être rédigé. Le résumé doit définir brièvement l'objectif spécifique de l'article, la méthodologie ou l'approche théorique utilisée, les résultats obtenus ou le résultat du développement théorique, ainsi que les conclusions dégagées.

g) Le titre proposé pour le manuscrit, de 20 mots ou moins reflétant l'objectif spécifique de la recherche, doit être clair, concis et évocateur. Il faut des sections avec des sous-titres et des intertitres (trois niveaux de titres permis) qui puissent guider la·le lecteur·rice.

h) Les sections suivantes, ou leur équivalent, sont obligatoires. Dans le cas d'un article de recherche de type théorique, les sous-sections à la méthodologie peuvent toutefois différer.

Introduction (se terminant par une question de recherche)

Contexte théorique (comprenant une définition des concepts, une recension des écrits, une synthèse et se terminant avec un objectif spécifique qui peut prendre la forme d'une hypothèse)

Méthodologie (approche théorique pour un article de recherche théorique)

Sujets

Instrumentation

Déroulement

Méthode d'analyse des données

Considérations éthiques

Résultats (développement théorique pour un article de recherche théorique)

Discussion des résultats

Conclusion

Références

i) Le manuscrit doit être dactylographié en caractères Times 12 et compter environ 53 500 signes et espaces, incluant les notes, les références et les tableaux. Une figure ou un tableau correspondent à une demi-page.

j) Les citations de moins de 40 mots sont incorporées dans le texte. Celles de 40 mots et plus sont dactylographiées en retrait. Toutefois, il est recommandé de réduire au minimum les citations.

k) Les notes de bas de page ou de fin de document sont éliminées.