

1 Dubuc, M., Lagacé-Leblanc, J. et Massé, L. (2024, décembre). La transition vers les études
2 postsecondaires : point de vue d'étudiant·e·s collégien·ne·s et universitaires ayant un TDAH. *Revue
3 des sciences de l'éducation*, 49(3). <https://doi.org/10.7202/1114355ar>
4 <https://id.erudit.org/iderudit/1114355ar>
5

6 **Résumé**—Chez les étudiant·e·s ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH),
7 l'adaptation au contexte d'études postsecondaires comporte des défis supplémentaires par rapport
8 à leurs pairs sans cette condition. Cet article présente les résultats d'une étude qualitative
9 exploratoire visant à décrire l'expérience de la transition chez cette population étudiante au Québec.
10 Des entretiens semi-dirigés ont été menés auprès de 29 étudiant·e·s ayant un TDAH provenant
11 d'un cégep ($n = 10$) ou d'une université ($n = 19$). Les participant·e·s ont rapporté de nombreux
12 défis liés notamment au nouvel environnement scolaire et aux exigences pédagogiques élevées,
13 ainsi que des facteurs ayant facilité leur adaptation (soutien des proches, acceptation du TDAH).
14 De plus, l'adaptation au contexte collégial semble davantage avoir été une période exigeante et
15 déstabilisante, en comparaison avec le contexte universitaire. Les résultats offrent des cibles
16 d'intervention pour préparer et soutenir ces étudiant·e·s à la transition.
17

18 **Mots-clés**—TDAH, étudiants postsecondaires, expérience de la transition, adaptation, étude
19 qualitative.
20

21 **Abstract**—Adjusting to postsecondary education presents additional challenges for students with
22 Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) compared to their peers without the condition.
23 This exploratory qualitative study aimed to describe the experience of the transition among this
24 student population in the province of Quebec (Canada). Semi-structured interviews were conducted
25 with 29 students with ADHD from college ($n = 10$) or university ($n = 19$). Results show that
26 students with ADHD experienced a lot of challenges, particularly related to the new school
27 environment and the high educational requirements. Some factors are reported as facilitators in
28 their adaptation through their transition to postsecondary education (e. g. acceptance of their
29 ADHD). Finally, the adaptation to college context seems to have been a more demanding and
30 destabilizing period compared with the university context. Intervention targets to prepare and
31 support these students for the transition are further discussed.
32

33 **Keywords**—ADHD, college students, college experience, postsecondary transition, qualitative
34 study.
35

36 **1. Introduction**

37 Bien que la transition vers les études postsecondaires soit une période stimulante en termes de
38 nouvelles expériences, d'opportunités et de prise d'indépendance (De Clercq, 2017), elle
39 représente une période critique dans le développement au cours de laquelle les étudiant·e·s font
40 face à plusieurs défis qui nécessitent des stratégies d'adaptation majeures (Farrell, 2003). Par
41 ailleurs, cette période se jumelle avec le passage vers l'âge adulte, une période qu'Arnett (2015)
42 nomme « *emerging adulthood* ». Elle est associée à l'exploration identitaire, l'instabilité, ainsi

43 qu'au moment où les jeunes ne se sentent ni adolescents ni adultes. Pour la population étudiante
44 ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH), vivre cette transition à la fois
45 développementale et scolaire peut s'avérer plus complexe, notamment en raison des capacités
46 d'autorégulation qui ne sont pas encore pleinement développées (Alderson, Kasper, Hudec et
47 Patros, 2013). De plus, ces étudiant·e·s doivent gérer les symptômes liés au trouble (inattention,
48 hyperactivité et impulsivité) et les déficits exécutifs (p. ex. : organiser son étude en fonction des
49 priorités, gérer son temps efficacement, maîtriser leurs émotions) (Advokat, Lane et Luo, 2011;
50 DuPaul, Dahlstrom-Hakki, Gormley, Fu, Pinho et Banerjee, 2017 ; DuPaul, Weyandt, O'Dell et
51 Varejao, 2009 ; Auteur, 2022). Le contexte d'éducation postsecondaire génère de plus grandes
52 exigences institutionnelles, pédagogiques et sociales par rapport à leurs expériences scolaires
53 antérieures, alors que les ressources comme l'encadrement des parents et des enseignant·e·s
54 diminuent (Weyandt et DuPaul, 2013). Ils·elles doivent alors se familiariser au nouvel horaire
55 atypique de cours, côtoyer des enseignants avec des disponibilités variées et aux exigences
56 académiques plus élevées, faire face à une augmentation des responsabilités et gérer leurs propres
57 finances (Credé et Niehorster, 2012). Ces nouvelles exigences peuvent avoir pour effet d'intensifier
58 les symptômes du TDAH déjà présents. En effet, une charge environnementale élevée, de faibles
59 ressources dans l'environnement et une augmentation des facteurs de stress peuvent exacerber les
60 difficultés (Turgay, Goodman, Asherson, Lasser, Babcock, Pucci et Barkley, 2012).

61 Cela dit, on sait encore peu de choses sur la façon que ces étudiant·e·s vivent cette transition
62 et ce qui peut influencer leur expérience dans un établissement postsecondaire québécois; un
63 système scolaire qui diffère d'ailleurs dans le monde. À cet égard, au Québec, après l'obtention
64 d'un diplôme d'études secondaires (5 ans), les élèves ont la possibilité de s'inscrire dans un
65 programme d'études collégiales dans un cégep ou un collège privé (2 ans pour un programme pré-
66 universitaire et 3 ans pour un programme technique). Ces études collégiales, préalables aux études
67 universitaires, représentent une particularité propre au système québécois. Le système universitaire
68 québécois comporte 3 cycles d'études. Les programmes de 2^e et 3^e cycle sont des programmes
69 d'études de cycles supérieurs. De plus, la durée des études varie selon le cycle et le programme
70 choisi. Au cégep, les étudiant·e·s peuvent avoir entre 19 et 29 heures de cours par semaine, alors
71 qu'à l'université un statut à temps plein équivaut à 15 heures de cours, sans compter la charge de
72 travail supplémentaire pour chaque cours.

73 La présente recherche entend donc contribuer au développement des connaissances chez les
74 étudiant.e.s québécois ayant un TDAH, dont le nombre est en constante augmentation depuis les
75 dernières années (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en
76 situation de handicap [AQICESH], 2020). Pour y parvenir, elle vise à répondre à la question
77 suivante : Quel est le point de vue des étudiant·e·s ayant un TDAH à propos de leur expérience de
78 la transition vers les études collégiales et universitaires ?

79

80 **2. Contexte théorique**

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

94 On fait souvent référence à la notion de « choc de la transition » pour décrire cette période et
95 les défis inhérents durant la première année. Cependant, dans une étude québécoise menée par
96 Larose, Duchesne, Litalien, Denault et Boivin (2018), ces derniers apportent une nuance quant à
97 cette notion et rappellent que la transition est un processus dynamique dans lequel le « choc » n'est
98 pas systématique. En effet, la transition ne se traduit pas nécessairement par une rupture avec ce
99 qui prévalait au secondaire. Cela est en cohérence avec la théorie de Tinto (1997; 2010), ainsi
100 qu'avec les résultats d'études sur les indicateurs de réussite scolaire (Richardson, Abraham et
101 Bond, 2012; Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley et Carlstrom, 2004), qui soutiennent que les
102 expériences passées et les caractéristiques personnelles à l'entrée ont un impact sur l'adaptation de
103 l'étudiant·e à son nouveau contexte scolaire. L'anxiété, la réussite scolaire et les problèmes

104 d'attention au secondaire se révèlent aussi être des déterminants significatifs dans l'adaptation au
105 collégial, la persévérance dans les études et ultimement dans l'obtention du diplôme (Larose et
106 coll., 2018).

107

108 **2.1 L'adaptation scolaire de l'étudiant·e ayant un TDAH**

109 Des études révèlent que les étudiant·e·s ayant un TDAH sont plus susceptibles de vivre des
110 difficultés sur les plans social, psychologique et scolaire, en comparaison avec leurs pairs sans cette
111 condition (Overbey, Snell et Callis, 2011; Shaw-Zirt, Popali-Lehane et Chaplin, 2005; Wolf,
112 Simkowitz et Carlson, 2009). Plus précisément, ils·elles sont plus à risque d'obtenir des résultats
113 scolaires inférieurs et d'échouer à obtenir un diplôme, en comparaison aux autres étudiant·e·s
114 n'ayant pas le trouble (Advokat et coll., 2011; Barkley, Murphy et Fischer, 2008). D'ailleurs, la
115 procrastination, l'utilisation inadéquate de stratégies d'étude, la mauvaise gestion du temps et la
116 faible motivation sont liées à des résultats scolaires plus faibles en comparaison des autres
117 étudiant·e·s n'ayant pas de TDAH (Advokat et coll., 2011). Les résultats de l'étude d'Advokat et
118 ses collègues (2011) indiquent également qu'ils·elles trouvent plus difficile de prendre des notes
119 en classe, de persister dans des tâches cognitivement stimulantes, de se souvenir des éléments
120 nécessaires et de réfléchir aux conséquences de leurs actions. De même, dans une recherche récente
121 auprès de 243 étudiant·e·s québécois·e·s ayant un TDAH, ils·elle·s mentionnent ne pas se sentir
122 efficace dans la réalisation de leurs travaux et éprouver du découragement face à leur étude (Auteur,
123 2020).

124

125 **2.2 L'expérience de la transition chez les étudiant·e·s ayant un TDAH**

126 Les études s'étant intéressées au vécu des étudiant·e·s ayant un TDAH lors de la transition,
127 rapportent des défis liés à l'augmentation des responsabilités, la gestion des impacts fonctionnels
128 liés au TDAH, l'adaptation aux exigences des cours, l'accessibilité et la connaissance de services
129 offerts par l'établissement postsecondaire, le maintien de la motivation et la constitution d'un
130 nouveau cercle d'amis (Denson, 2020; Lawrence, 2009; Lefler, Sacchetti et Del Carlo, 2016;
131 Johnston, 2013; Meaux, Green et Broussard, 2009; Morgan, 2012; Sibley et Yeguez, 2018). Des
132 étudiant·e·s déclarent également avoir été confronté·e·s à un stress important tout au long de la
133 transition face à la gestion autonome de leurs responsabilités multiples, ayant ainsi de la difficulté
134 à prioriser et à se concentrer sur leurs études (Lawrence, 2009; Morgan, 2012). Les résultats de

135 l'étude de Nelson et Gregg (2012) montrent une augmentation des symptômes d'anxiété et de
136 dépression au cours de la transition entre l'école secondaire et le collège chez les étudiant·e·s ayant
137 un TDAH, comparativement à ceux·celles sans TDAH. D'ailleurs, plusieurs se sentent souvent mal
138 préparé·e·s à faire face à ces nouvelles responsabilités, exigences et défis de la transition (Canu,
139 Stevens, Ranson, Lefler, LaCount, Serrano, Willcutt et Hartung, 2020; DuPaul et coll., 2017;
140 Meaux et coll., 2009). Dans un autre ordre d'idée, des facteurs peuvent contribuer à aider cette
141 population étudiante à mieux s'adapter à leur nouvel établissement scolaire. Les résultats de
142 quelques études (Meaux et coll., 2009; Morgan, 2012; Sibley et Yeguez, 2018) révèlent notamment
143 que le soutien de l'entourage et des enseignants, la bonne connaissance de leur trouble et des
144 stratégies qui fonctionnent pour eux, la prise de médication pour la gestion des symptômes du
145 TDAH, puis l'utilisation des services et des mesures d'accompagnement offerts par l'établissement
146 sont des conditions qui favorisent l'adaptation durant la transition.

147 Somme toute, la littérature scientifique s'étant intéressée au point de vue des étudiant·e·s
148 ayant un TDAH à propos de leur expérience de la transition est plutôt minime ou nulle pour celles
149 réalisées au Québec. Or, ces étudiant·e·s sont susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires
150 importantes pouvant nuire à leur adaptation au cégep ou à l'université. Il s'avère donc nécessaire
151 de mieux comprendre leur vécu afin de pouvoir les soutenir dans leurs transitions académiques.
152 Cet article présente les résultats issus d'une étude plus vaste visant à mieux comprendre
153 l'expérience scolaire des étudiant·e·s ayant un TDAH (Auteur, 2021). Plus précisément, les
154 objectifs de la présente étude visent à documenter 1) les défis rencontrés chez les étudiant·e·s ayant
155 un TDAH durant la transition vers les études collégiales ou universitaires et 2) les facteurs facilitant
156 leur adaptation durant la transition.

157

158 **3. Méthodologie**

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

163

164 **3.1 Participant·e·s**

165 L'échantillon se compose de 29 étudiant·e·s (19 femmes et 10 hommes) francophones, âgé·e·s de
166 18 à 36 ans ($M = 23,9$, $\bar{E}T = 4,61$), ayant un TDAH dont le diagnostic est appuyé par un rapport
167 d'évaluation réalisé par un professionnel habilité. Les étudiant·e·s proviennent d'établissements
168 collégiaux ($n = 10$) et universitaires ($n = 19$) de la province de Québec (Canada). Ceux·celles du
169 collège sont inscrits dans un programme d'études préuniversitaires ($n = 6$) ou techniques ($n = 4$),
170 tandis que les étudiant·e·s universitaires étudient dans un programme de certificat ($n = 1$), de
171 baccalauréat ($n = 13$), de maîtrise ($n = 4$) ou de doctorat ($n = 1$). Les étudiant·e·s sont dans des
172 programmes liés aux sciences humaines et sociales ($n = 17$), à la gestion ($n = 6$), aux sciences et
173 génies ($n = 4$) et aux sciences de la santé ($n = 2$). En ce qui concerne le rendement scolaire, les
174 étudiant·e·s du cégep présentent une moyenne cumulative (cote R) de 25,85 ($\bar{E}T = 3,29$, Min =
175 20,19, Max = 30,80) sur 35. Pour ceux·celles de l'université, leur moyenne cumulative (cote R) est
176 de 3,23 ($\bar{E}T = 0,70$, Min = 2,49, Max = 4,26) sur 4,3. Concernant leur situation d'habitation, les
177 étudiant·e·s habitent en collocation en appartement ($n = 13$), seuls en appartement ($n = 5$), chez
178 leurs parents ($n = 7$), en maison comme propriétaire ($n = 3$) ou en résidence universitaire ($n = 1$).
179

180 **3.2 Déroulement**

181 Les étudiant·e·s ayant un TDAH ont été recrutés dans six établissements postsecondaires, dont
182 deux universités et quatre cégeps. Les services adaptés ont agi à titre d'intermédiaire entre les
183 chercheurs et les étudiant·e·s ; le personnel des services aux étudiants en situation de handicap
184 (ESH) de chaque établissement a envoyé un courriel d'invitation à la recherche directement aux
185 étudiant·e·s ayant un TDAH. Des affiches du projet ont été publiées sur les babillards des
186 établissements participant·e·s, dans les salles d'attente des conseillers aux services adaptés, ainsi
187 que sur les portails internet de ces établissements. Pour leur participation, les étudiant·e·s ont reçu
188 une compensation de 20 \$. L'ensemble de la procédure a été approuvée par le comité d'éthique de
189 la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières (CER-19-253-
190 07.09).

191

192 **3.3 Instrumentation**

193 Des entretiens semi-structurés, d'une durée de 50 à 120 minutes, ont été réalisés auprès des
194 étudiant·e·s. Les rencontres ont été enregistrées et transcrrites dans le respect de la confidentialité
195 des données. Cet article concerne spécifiquement la thématique portant sur la transition vers les
196 études postsecondaires abordée lors des entretiens. Les deux principales questions ouvertes qui ont

197 été posées aux étudiant·e·s en lien avec cette thématique sont : 1) Comment s'est passé ton entrée
198 au cégep ou à l'université ? et 2) Quels sont les défis que tu as rencontrés ? Au cours des entretiens,
199 le·la participant·e pouvait s'exprimer spontanément à propos de la transition sans qu'une question
200 spécifique ne lui ait été posée à ce sujet. De plus, considérant que les étudiant·e·s universitaires
201 représentent 65 % des participant·e·s de l'étude, plus de la moitié ont eu la possibilité de s'exprimer
202 à propos de deux transitions, soit la transition de l'école secondaire vers le cégep, puis du cégep
203 vers l'université.

204

205 **3.4 Analyse des données**

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

220

221 **4. Résultats**

222 Les résultats sont divisés en trois sections selon les questions de recherche : 1) l'expérience
223 générale de la transition vers les études collégiales ou universitaires, 2) les défis de la transition et
224 3) les facteurs facilitant l'adaptation durant la transition. Pour chacune d'elles, les thématiques
225 spécifiques sont identifiés selon le discours des jeunes.

226

227 **4.1 L'expérience générale de la transition**

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

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

244 À l'opposé, d'autres étudiant·e·s ont exprimé avoir trouvé la transition plutôt difficile à
245 l'entrée au cégep : « Au cégep, cela a clashé ! C'était terrible. [...] Plus rien qui ne marche. »
246 (UH111), « Un gros choc. Ma première session, j'ai rushé ! » (CF122), et à l'université : « J'ai
247 fessé un mur. » (UF120). Certain·e·s étudiant·e·s mentionnent avoir eu de faibles résultats scolaires
248 ou encore des échecs au début de leurs études collégiales ou universitaires. Ils·elles soulignent : «
249 Assez cahoteux le cégep. [...] Je n'ai vraiment pas eu de bonnes notes. J'ai même failli lâcher
250 l'école. » (UH102), « Le cégep m'a même mis à la porte, parce que mes notes n'étaient pas assez
251 hautes pour continuer. » (UH111), « C'était vraiment difficile la transition. [...] J'ai coulé, je pense,
252 la moitié de mes cours au début. » (UF115). Certain·e·s expliquent avoir dû fournir plus d'effort
253 pour obtenir de bons résultats scolaires comparativement au secondaire : « C'a été un choc pour
254 moi quand même, parce que je n'avais jamais eu d'échec dans ma vie en général. Avoir des échecs
255 comme ça, ça m'a un peu déstabilisée. » (CF124). Ces échecs semblent aussi affecter leur confiance
256 en soi. Une étudiante s'exprime à ce sujet : « Je vivais des échecs quasiment à répétition, surtout
257 au cégep. Je ne comprenais pas pourquoi ! [...] Je n'avais plus de confiance en moi. » (CF127).

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

267

268 **4.2 Les défis de la transition**

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

273 Tableau 1

274 Défis de la transition

1. Vivre l'éloignement avec le domicile.	Cégep « Je ne connaissais pas les lieux, je ne connaissais pas les personnes. [...] J'ai trouvé ça difficile. » (CF119) Université « C'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)
2. Se faire un nouveau cercle d'amis.	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) Université « J'espérais sortir de ma zone de confort et vraiment essayer de me faire plus d'amis. [...] C'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)
3. S'adapter à la diminution de l'encadrement des parents.	Cégep « Mes parents m'organisaient beaucoup. Mes parents étaient vraiment très, très, très, très stricts. [...] Il y avait vraiment une routine où ce que j'étais vraiment encadrée. » (CF119)
4. S'adapter à la diminution de l'encadrement des enseignants.	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) 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)
5. Organiser ses études de façon autonome.	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>Université</p> <p>« 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</p> <p>« 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</p> <p>« 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</p> <p>« 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</p> <p>« 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</p> <p>« Au cégep, ils <i>garrochent</i> de la matière, il faut juste que tu la <i>catch</i>. » (CH113)</p> <p>Université</p> <p>« 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</p> <p>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</p> <p>« 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>

276 **4.3 Les facteurs facilitant l'adaptation durant la transition**

277 **4.3.1 Accepter le TDAH**

278 Pour des étudiant·e·s de l'étude, le fait d'accepter qu'ils·elles apprennent différemment de
279 leurs pairs sans TDAH les a aidés à aller vers des services et à utiliser des stratégies
280 adaptées pour eux·elles en fonction de leurs difficultés, leur permettant de mieux s'adapter
281 aux exigences du nouvel établissement scolaire. Une étudiante mentionne d'ailleurs :

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

289

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

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

301

302 **4.3.2 Avoir le soutien de ses proches**

303 Trois étudiant·e·s se sont exprimé·e·s à propos du support soit des parents, des ami·e·s ou
304 des camarades de classe. Par exemple, une étudiante raconte que ses parents ont toujours
305 été présents et impliqués dans ses études du primaire jusqu'au postsecondaire, ce qui l'a
306 encouragée à persévérer malgré ses difficultés liées à son TDAH : « Ma mère plus
307 particulièrement, elle s'est beaucoup impliquée dans mes études. Mes parents étaient très
308 motivants. J'ai vraiment été chanceuse par rapport à ça, ils m'ont poussée beaucoup. »
309 (UF118).

310

311 4.3.3 Être préparé à la transition vers un établissement postsecondaire
312 Deux étudiantes ont mentionné avoir participé, à l'école secondaire, à des ateliers visant
313 l'apprentissage de stratégies pour mieux réussir dans ses études. Une a mentionné en quoi
314 ses apprentissages lui ont été aidants encore au postsecondaire : « Ça m'a beaucoup aidé,
315 ils disaient vraiment des trucs comment étudier, créer un environnement aussi. Donc, ça
316 m'a aidé beaucoup au niveau de la structuration aussi d'étude. » (CF119). L'autre étudiante
317 explique que les stratégies d'organisation qu'elle a acquises dans le passé lui ont permis de
318 mieux s'adapter à la diminution de l'encadrement dans le contexte d'éducation collégial :

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

323
324 Finalement, certain·e·s étudiant·e·s ont trouvé aidant de se familiariser avec leur
325 nouvel environnement avant la rentrée scolaire. Par exemple, une étudiante a profité de la
326 journée d'accueil organisée par son cégep : « Qu'est-ce que j'ai aimé faire, c'est que je suis
327 venue à la journée d'accueil où tu peux venir chercher tes livres. J'avais repéré les locaux.
328 Ça peut faire peur un peu là au début. Ç'a bien été. J'étais préparée. » (CF129).

329
330 4.3.4 Utiliser les services offerts par l'établissement postsecondaire
331 Des étudiant·e·s ont spécifié en quoi les ateliers de stratégies d'études efficaces leur ont
332 été profitables en début de parcours collégial ou universitaire pour pallier les difficultés
333 liées au TDAH : « Ça m'a vraiment aidé. J'ai eu des ateliers sur l'organisation, la gestion
334 du stress, parce que justement avec le TDA ça vient avec ! Il vient plein d'affaires. »
335 (CF122), « On encerclait les cours en couleurs, ce que je voulais améliorer des cours. Je
336 voyais qu'est-ce qu'il fallait que je fasse. [...] Ça m'a aidé à m'adapter au cégep. » (CF126).

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

341

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

346 C'est pour encadrer les étudiants qui ont le TDA, TDAH. [...] Il y avait des
347 thèmes chaque semaine. C'était exemple l'organisation, lecture, étude...
348 *whatever*. Ça m'a vraiment permis de développer des outils. Le groupe m'a
349 permis d'avoir un certain encadrement et de m'offrir des outils que j'essaie de
350 conserver aussi après. (UF116)
351

352 **5. Discussion**

353 Le but de cette étude était d'obtenir une meilleure compréhension sur la façon dont les
354 étudiant·e·s ayant un TDAH vivent la transition vers les études collégiales et universitaires.
355 D'entrée de jeu, leurs perceptions sur leur vécu sont très partagées entre des éléments se
356 rapportant à une expérience positive (24 % des étudiant·e·s), négative (41 %) et nuancée
357 (25 %). Cela témoigne d'une expérience hétérogène lors de la transition, en ce sens qu'ils
358 n'ont pas vécu l'expérience de la même manière. Des similitudes permettent toutefois de
359 dégager que l'adaptation au contexte collégial semble davantage avoir été une période
360 exigeante et déstabilisante, en comparaison avec l'adaptation au contexte universitaire.
361 Propre au système scolaire québécois, la transition vers l'université n'est pas la première
362 expérience dans un établissement postsecondaire. En effet, c'est au niveau collégial que
363 les étudiant·e·s font face pour la première fois aux exigences critiques liées à la première
364 année d'étude (Trautwein et Bosse, 2016). Cela peut expliquer pourquoi les propos des
365 étudiant·e·s universitaires par rapport aux difficultés et défis rencontrés faisaient plus
366 souvent référence à un « choc » lors de l'entrée au cégep, plutôt qu'à l'université.
367 D'ailleurs, parmi les sept participant·e·s ayant rapporté une expérience plutôt positive, six
368 d'entre eux·elles faisaient référence à la transition vers l'université.

369 Dans un autre ordre d'idées, la majorité associe l'expérience de la transition, qu'elle
370 soit plutôt positive ou négative, avec leur rendement scolaire. Plusieurs des étudiant·e·s
371 ayant trouvé l'expérience de la transition difficile, voire pénible, la justifient avec
372 l'obtention de faibles résultats scolaires ou d'échecs en début de parcours. Les exigences
373 scolaires et environnementales plus élevées qui caractérisent l'éducation postsecondaire
374 peuvent expliquer en partie pourquoi ils·elles observent une baisse importante de leur

375 rendement scolaire (Advokat et coll., 2011) dès le début de leur parcours, considérant
376 également leurs déficits exécutifs liés à leur trouble. Cette chute drastique des résultats
377 scolaires semble aussi avoir affecté la confiance en soi de certain·e·s étudiant·e·s de notre
378 étude dans leur capacité de réussir leurs cours, allant même pour certain à vouloir
379 abandonner ses études. À ce propos, le fait de ne pas atteindre ses objectifs académiques
380 peut contribuer au sentiment de découragement et à une faible estime de soi chez cette
381 population étudiante (Eddy, Dvorsky, Molitor, Bourchtein, Smith, Oddo, Eadeh, et
382 Langberg, 2015 ; Kane, Walker et Schmidt., 2011).

383

384 **5.1 Des défis communs particulièrement difficiles à gérer pour les étudiants ayant un**
385 **TDAH**

386 En référence au tableau 1, les étudiant·e·s ayant un TDAH sont susceptibles de rencontrer
387 plusieurs défis lors de la transition vers le cégep ou l'université. Plusieurs réfèrent
388 directement à des exigences critiques de la première année dans un établissement
389 postsecondaire recensées par Trautwein et Bosse (2016), notamment s'ajuster au rythme
390 d'enseignement, s'adapter à la charge de travail et bâtir des relations avec les pairs. Ces
391 défis peuvent être d'autant plus difficiles à gérer pour cette population étudiante, puisque
392 certains concordent avec les déficits des fonctions exécutives caractérisés par le TDAH.
393 Par exemple, ils·elles doivent apprendre à planifier de façon autonome leur temps d'étude
394 et leurs multiples responsabilités liées à la vie adulte, alors qu'ils·elles éprouvent des
395 difficultés importantes à gérer les priorités dans le temps (Advokat et coll., 2011 ; Kane et
396 coll., 2011). Ils·elles doivent s'adapter au rythme et aux méthodes pédagogiques
397 d'enseignants qui leur offrent moins de structure, alors qu'ils·elles ont de la difficulté à
398 maintenir leur attention, à s'organiser et à prendre des notes en classe (Advokat et coll.,
399 2011 ; Gilbert, 2005).

400 Alors que les défis rapportés par les étudiant·e·s sont très similaires aux résultats de
401 recherches antérieures (Denson, 2020; Lawrence, 2009; Johnston, 2013; Meaux et coll.,
402 2009; Morgan, 2012; Sibley et Yeguez, 2018), notre étude apporte un élément de
403 comparaison intéressant qui soulève un questionnement. Pour décrire les défis auxquels
404 ils·elles ont été confronté·e·s, certain·e·s étudiant·e·s ont comparé les exigences de
405 l'éducation postsecondaire avec celles de l'éducation secondaire. Plusieurs ont mentionné

406 avoir vécu un « choc » lors de leur entrée au cégep et s'être sentis déstabilisés par rapport
407 aux exigences plus élevées, tout en étant moins encadrés par les enseignant·e·s. Ces
408 éléments portent à croire qu'ils·elles ne seraient pas adéquatement préparé·e·s et peu
409 informé·e·s sur les défis potentiels qu'ils·elles pourraient rencontrer. Cette hypothèse
410 s'appuie également sur les conclusions de plusieurs études ayant démontré que cette
411 population étudiante se sent souvent mal préparée aux nouvelles exigences et manque de
412 confiance, ce qui peut entraîner un stress important lors de la transition (Canu et coll., 2020;
413 DuPaul et coll., 2017 ; Meaux et coll., 2009 ; Morgan, 2012). Plus précisément, les résultats
414 de l'étude de Canu et ses collègues (2020) indiquent une préparation significativement plus
415 faible chez les étudiant·e·s ayant un TDAH en comparaison avec ceux sans TDAH, sur le
416 plan des compétences d'autodétermination (agir en croyant en sa propre efficacité
417 personnelle), des compétences de la vie quotidienne (répondre de manière autonome à ses
418 besoins de base) et des compétences académiques (prendre des notes, organiser son temps
419 d'étude, trouver des stratégies d'étude). Afin de favoriser une meilleure adaptation au
420 contexte collégial, il apparaît nécessaire de leur offrir une préparation avant même l'entrée
421 dans le nouvel établissement scolaire. Dans cette optique, il serait très bénéfique que les
422 écoles secondaires interviennent en amont en proposant des interventions portant sur les
423 stratégies d'études efficaces et d'organisation ajustées au contexte postsecondaire, sur la
424 gestion autonome des nouvelles responsabilités de l'adulte émergent, puis sur les croyances
425 et les attentes vis-à-vis l'éducation postsecondaire, dans le but de minimiser le stress à
426 l'entrée et leur donner des moyens de la vivre plus sainement. Pour ceux·celles ayant un
427 plan d'intervention au secondaire, il serait aussi important de le maintenir et l'adapter pour
428 l'éducation postsecondaire.

429 En plus d'intervenir en amont au secondaire pour faciliter leur processus de
430 transition, un support intensif se doit d'être proposé à ces étudiant·e·s dès l'entrée au
431 postsecondaire. Nos résultats rapportant dix défis rencontrés chez les étudiant·e·s
432 représentent des cibles d'intervention concrètes qui doivent résonner auprès de tous les
433 acteurs scolaires qui les côtoient. Les conseillers·conseillères des services adaptés étant
434 habituellement ceux·celles qui fournissent les services de soutien et les mesures
435 d'accommodement, ils sont des acteurs très significatifs pour soutenir l'adaptation scolaire
436 des étudiant·e·s ayant un TDAH (Auteur, 2021). D'ailleurs, cette population étudiante

437 rencontre des problèmes importants à mettre en œuvre de façon autonome des stratégies
438 d'apprentissage et d'étude qui s'avèrent nécessaires pour réussir à l'éducation
439 postsecondaire (Advokat et coll., 2011). C'est pourquoi il est primordial d'aider et
440 d'encadrer ces étudiant·e·s dans le développement de leurs compétences et de stratégies
441 adaptées à leurs besoins actuels et au contexte postsecondaire. De plus, la très grande
442 majorité des participant·e·s (76 %) n'habitent plus chez leurs parents et sont confrontés à
443 la gestion autonome de leurs responsabilités multiples. Nos résultats pointent vers des
444 interventions qui les outillent non seulement dans la gestion autonome et indépendante des
445 responsabilités scolaires (gestion des études et de la charge de travail, gestion de l'horaire
446 atypique, maintien de l'attention en classe, gestion des temps libres qui peuvent favoriser
447 la désorganisation et la procrastination), mais également des responsabilités de la vie adulte
448 (finance, rendez-vous personnels, tâches quotidiennes). Ces résultats sont en cohérence
449 avec ceux d'autres études rapportant que les défis de la transition ne se limitent pas aux
450 exigences scolaires, mais également aux exigences liées au passage vers l'âge adulte
451 (Denson, 2020 ; Lawrence, 2009 ; Johnston, 2013 ; Meaux et coll., 2009 ; Morgan, 2012 ;
452 Sibley et Yeguez, 2018).

453

454 **5.2 Les facteurs facilitant la transition**

455 Alors que tous les étudiant·e·s de notre étude ont unanimement rapporté avoir rencontré
456 des défis lors de la transition vers le cégep ou l'université, certain·e·s se sont mieux
457 adapté·e·s que d'autres en fonction des ressources dont ils·elles disposaient. Il pouvait
458 s'agir de ressources externes à l'étudiant·e·s (p. ex. : le soutien des proches et l'utilisation
459 des services offerts comme les ateliers sur les stratégies d'étude efficace/gestion du stress)
460 et de ressources internes (p. ex : les mécanismes et stratégies personnelles acquises au
461 secondaire ou développées au postsecondaire suite l'acceptation de leur TDAH et à la
462 meilleure compréhension de leurs besoins). Différents facteurs ont ainsi contribué à rendre
463 l'expérience de la transition plus positive, représentant des leviers d'intervention à
464 considérer. D'abord, le témoignage des étudiant·e·s montre que l'acceptation de leur
465 TDAH a été une étape déterminante au cours de la transition, menant à une ouverture pour
466 l'utilisation d'outils et de mesures dont ils ne voulaient pas bénéficier auparavant
467 notamment par crainte d'être stigmatisé·e·s ou encore par désir de réussir avec les mêmes

468 contraintes que les autres. En effet, ce stigma et cette gêne associés au diagnostic peut les
469 amener à éviter de demander des accommodements ou des outils auxquels ils auraient le
470 droit et grandement besoin (Toner, O'Donoghue et Houghton, 2006). Conséquemment, il
471 serait important que les étudiants puissent bénéficier du soutien de leur entourage ou d'un
472 accompagnement psychosocial lors de leur inscription à l'établissement postsecondaire
473 afin de réduire ces malaises. Dans un autre ordre d'idées, certain·e·s ont mentionné que le
474 soutien des proches en termes d'encouragement et de motivation, particulièrement de la
475 part des parents, a été aidant dans leur processus de transition. Ce résultat s'ajoute à ceux
476 d'études ayant démontré que la famille avait joué un rôle essentiel dans le processus de
477 transition (Lawrence, 2009 ; Meaux et coll., 2009 ; Morgan, 2012). Le soutien parental
478 visant l'autonomie de l'étudiant·e est associé à une plus grande persévérance scolaire chez
479 ces derniers (Ratelle, Larose, Guay et Senécal, 2005). Concernant les services de soutien
480 rapportés par les participant·e·s (ateliers sur les stratégies d'étude et sur la gestion du stress,
481 mentorat et groupe ciblé pour les étudiant·e·s ayant un TDAH), ils représentent tous des
482 services que les établissements postsecondaires doivent mettre de l'avant et offrir aux
483 étudiant·e·s. Particulièrement au niveau collégial où l'expérience de la transition a semblé
484 plus difficile, il serait bénéfique d'investir dans des services de soutien ou des programmes
485 1) universels conçus pour rendre l'expérience de la transition davantage positive (p. ex. :
486 le programme de prévention de l'anxiété et de la dépression *Zenétudes : vivre sainement*
487 *la transition au collègue* [Marcotte, Viel, Paré et Lamarre, 2016]) et 2) ciblés aux étudiants
488 ayant un TDAH (p. ex. : les *Rencontres Focus* à l'Université du Québec à Montréal
489 regroupant des étudiants ayant un TDAH et visant à discuter notamment des répercussions
490 du TDAH dans le parcours universitaire ou des stratégies d'études optimales). Considérant
491 les résultats de recherches ayant démontré que plusieurs étudiant·e·s ayant un TDAH
492 ignorent les services disponibles auxquels ils ont le droit ou ont peu de connaissance sur la
493 façon de les obtenir (Emmers, Jansen, Petry, van der Oord et Baeyens, 2017 ; Lawrence,
494 2009 ; Meaux et coll., 2009), des efforts doivent être concertés afin qu'ils·elles soient
495 clairement informé·e·s sur la possibilité de bénéficier des services.

496

497

498

499 **5.3 Limites**

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

511

512 **6. Conclusion**

513 À la lumière de nos résultats, les étudiant·e·s ayant un TDAH sont susceptibles de vivre
514 plusieurs défis lors de la transition vers les études postsecondaires, et ce, particulièrement
515 à l'entrée au cégep où ils·elles sont confronté·e·s pour la première fois à un environnement
516 scolaire qui leur offre plus de liberté, tout en étant moins encadré. Leurs difficultés liées au
517 TDAH semblent limiter leur capacité d'adaptation aux nouvelles exigences et
518 responsabilités qu'amène l'éducation postsecondaire. Considérant que ces difficultés
519 notamment d'inattention, d'organisation et de gestion du temps représentent à la fois des
520 compétences essentielles pour s'adapter à ce nouveau contexte scolaire, le chemin menant
521 à leur réussite scolaire est encore parsemé d'embûches. Dans l'intérêt de trouver des
522 moyens pour les aider à mieux vivre cette période, les résultats de notre étude apportent
523 une contribution importante à l'avancement des connaissances. Les défis et les facteurs
524 facilitants rapportés par les étudiant·e·s représentent des cibles d'intervention concrètes qui
525 doivent résonner auprès des acteurs scolaires. Les résultats soulignent l'importance que les
526 interventions ou les stratégies proposées ne soient pas uniquement centrées sur les impacts
527 fonctionnels du TDAH dans leurs études, mais également dans d'autres sphères de leur vie
528 de jeune adulte autonome. Ces nouvelles exigences, qui dépassent le cadre scolaire,
529 apparaissent être une source de stress additionnelle des étudiant·e·s de notre étude et

530 peuvent ainsi nuire à leur réussite scolaire. Nos résultats pointent également vers
531 l'importance d'intervenir en amont, à l'école secondaire, dans le but de les informer et de
532 les préparer au contexte d'éducation collégiale. Enfin, d'autres recherches au Québec et
533 ailleurs sont plus que nécessaires pour contribuer à l'avancement des connaissances auprès
534 de cette population étudiante à la fois grandissante et vulnérable. Considérant que des
535 étudiant·e·s universitaires rencontrent toujours des défis, des études longitudinales visant
536 à mieux comprendre les stratégies et leur processus d'adaptation du cégep jusqu'à
537 l'université sont recommandées.

538

539 **Références**

- 540 Auteur. (2022).
- 541 Auteur. (2021).
- 542 Auteur. (2020).
- 543 Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD:
544 Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic
545 achievement. *Journal of attention disorders*, 15(8), 656-666.
546 <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- 547 Alderson, R. M., Kasper, L. J., Hudec, K. L. et Patros, C. H. (2013). Attention
548 deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and working memory in adults: A meta-analytic
549 review. *Neuropsychology*, 27(3), 287-302. <https://doi.org/10.1037/a0032371>
- 550 Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the*
551 *twenties* (2^e éd.). Oxford University Press.
- 552 Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de
553 handicap (AQICESH). (2020). *Statistiques concernant les étudiants en situation*
554 *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>
- 555 Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science*
556 *says*. Guilford Press.
- 557
- 558
- 559

- 560 Canu, W. H., Ranson, L., Stevens, A. et Lefler, E. K. (2020). College readiness:
561 Differences between first-year undergraduates with and without ADHD. *Journal of*
562 *learning disabilities*, 32(1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/0022219420972693>
- 563 Credé, M. et Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student
564 Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and
565 relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24(1),
566 133-165. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9184-5>
- 567 De Clercq, M. (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire : approche*
568 *multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique* [Thèse de
569 doctorat, Université catholique de Louvain].
570 https://www.researchgate.net/publication/317579528_L'étudiant_face_a_la_transition
571 _universitaire_Approche_multidimensionnelle_et_dynamique_du_processus_de_reuss
572 ite_academique
- 573 Denson, R. C. (2020). *The transitioning experiences of first-year students with ADHD into*
574 *college: A case study* [Thèse de doctorat, Northcentral University].
- 575 DuPaul, G. J., Dahlstrom-Hakki, I., Gormley, M. J., Fu, Q., Pinho, T. D. et Banerjee, M.
576 (2017). College students with ADHD and LD: Effects of support services on academic
577 performance. *Learning Disabilities Research and Practice*, 32(4), 246-256.
578 <https://doi.org/10.1111/ladr.12143>
- 579 DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with
580 ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-
581 250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- 582 Eddy, L. D., Dvorsky, M. R., Molitor, S. J., Bourchtein, E., Smith, Z., Oddo, L. E., Eadeh,
583 H. M. et Langberg, J. M. (2015). Longitudinal evaluation of the cognitivebehavioral
584 model of ADHD in a sample of college students with ADHD. *Journal of Attention*
585 *Disorders*, 22(4), 323-333. <https://doi.org/10.1177/1087054715616184>
- 586 Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S. et Baeyens, D. (2017). Functioning
587 and participation of students with ADHD in higher education according to the ICF
588 Framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41(4), 435-447.
589 <https://doi.org/10.1080/0309877X.2015.1117600>

- 590 Farrell, E. F. (2003). Paying attention to students who can't. *The Chronicle of Higher
591 Education*, 50(5), 50-51.
- 592 Gilbert, P. (2005). Attention-deficit/hyperactivity disorder in community college
593 students: A seldom considered factor in academic success. Dans J. W. Murphy, J. T.
594 Pardeck, J. W. Murphy et J. T. Pardeck (dir.), *Disability issues for social workers and
595 human services professionals in the twenty-first century* (p. 57-75). Haworth Social
596 Work Practice Press.
- 597 Jansen, E. P. et Van der Meer, J. (2012). Ready for university? A cross-national study of
598 students' perceived preparedness for university. *The Australian Educational
599 Researcher*, 39(1), 1-16. <http://doi.org/10.1007/s13384-011-0044-6>
- 600 Johnston, V. (2013). *University students diagnosed with attention deficit hyperactivity
601 disorder: A hermeneutical phenomenological study of challenges and successes*. [Thèse
602 de doctorat, Liberty University]. <https://core.ac.uk/download/pdf/58825326.pdf>
- 603 Kane, S. T., Walker, J. H. et Schmidt, G. R. (2011). Assessing college-level learning
604 difficulties and “at riskness” for learning disabilities and ADHD: Development
605 and validation of the learning difficulties assessment. *Journal of Learning Disabilities*,
606 44(6), 533-542. <https://doi.org/10.1177/0022219410392045>
- 607
- 608
- 609 Larose, S., Duchesne, S., Litalien, D., Denault, A. S. et Boivin, M. (2018). Adjustment
610 trajectories during the college transition: Types, personal and family antecedents, and
611 academic outcomes. *Research in Higher Education*, 60(5), 684-710.
612 <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9538-7>
- 613 Lawrence, C. N. (2009). *Experiences of community college students with ADHD: A
614 qualitative study in the tradition of phenomenology* [Thèse de doctorat, Université du
615 Nebraska]. <https://digitalcommons.unl.edu/cehsedaddiss/17>
- 616 Lefler, E. K., Sacchetti, G. M. et Del Carlo, D. I. (2016). ADHD in college: A qualitative
617 analysis. *Attention Deficit Hyperactivity Disorders*, 8(2), 79-83.
618 <https://doi.org/10.1007/s12402-016-0190-9>

- 619 Marcotte, D., Viel, C., Paré, M. L. et Lamarre, C. (2016). *Zenétudes, vivre sainement la*
620 *transition au collège : programme de prévention universelle*. Presse de l'Université du
621 Québec.
- 622 Meaux, J. B., Green, A. et Broussard, L. (2009). ADHD in the college student: A block in
623 the road. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16(2), 248-256.
624 <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01349.x>
- 625 Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods*
626 *sourcebook*. Sage Publications.
- 627 Morgan, K. (2012). *The college transition experience of students with ADHD* [Thèse de
628 doctorat, Kansas State University].
629 <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.845.1357&rep=rep1&type=pdf>
- 631 Overbey, G. A., Snell, W. E. et Callis, K. E. (2011). Subclinical ADHD, stress, and coping
632 in romantic relationships of university students. *Journal of Attention Disorders*, 15(1),
633 67-78. <https://doi.org/10.1177/1087054709347257>
- 634 Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches
635 qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- 636 Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2018). *NVivo* (version 12).
637 Duncaster.
- 638
- 639 Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F. et Senécal, C. (2005). Perceptions of parental
640 involvement and support as predictors of college students' persistence in a science
641 curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286-293.
642 <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.286>
- 643 Richardson, M., Abraham, C. et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university
644 students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological
645 Bulletin*, 138(2), 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- 646 Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. et Carlstrom, A. (2004). Do
647 psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis.
648 *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

- 649 Shaw-Zirt, B., Popali-Lehane, L. et Chaplin, W. (2005). Adjustment, social skills, and self-
650 esteem in college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*,
651 8(3), 109-120. <http://doi.org/10.1177/1087054705277775>
- 652 Sibley, M. H. et Yeguez, C. E. (2018). Managing ADHD at the post-secondary transition:
653 A qualitative study of parent and young adult perspectives. *School Mental Health*, 10(4),
654 352-371. <http://doi.org/10.1007/s12310-018-9273-4>
- 655 Smith, B. et McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems
656 and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport
657 and Exercise Psychology*, 11(1), 101-12.
658 <https://doi.org/10.1080/1750984X.2017.1317357>
- 659 Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student
660 retention. Dans J. Smart (dir.), *Higher education: Handbook of theory and research*
661 (p. 150-171). Springer.
- 662 Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of
663 student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
664 <https://doi.org/10.2307/2959965>
- 665 Toner, M., O'Donoghue, T. O. et Houghton, S. (2006). Living in chaos and striving for
666 control: How adults with attention deficit hyperactivity disorder deal with their disorder.
667 *International Journal of Disability, Development and Education*, 53, 247-261.
668 <https://doi.org/10.1080/10349120600716190>
- 669 Trautwein, C. et Bosse, E. (2016). The first year in higher education: Critical requirements
670 from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371-387.
671 <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- 672 Turgay, A., Goodman, D., Asherson, P., Lasser, R., Babcock, T. F., Pucci, M. L. et
673 Barkley, R. (2012). Lifespan persistence of ADHD: The life transition model and its
674 application. *The Journal of Clinical Psychiatry*, 73(2), 192-201.
675 <http://doi.org/10.4088/JCP.10m06628>
- 676 Weyandt, L. et DuPaul, G. J. (2013). *College students with ADHD: Current issues and
677 futures directions*. Springer.

678 Wolf, L. E., Simkowitz, P. et Carlson, H. (2009). College students with attention
679 deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, 11(5), 415-421.
680 <https://doi.org/10.1007/s11920-009-0062-5>