

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

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-dirigés 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.

1. 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 (De Clercq, 2017), 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 ; Auteur, 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 enseignant·e·s 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 pré-universitaire et 3 ans pour un programme technique). Ces études collégiales, préalables aux études universitaires, représentent une particularité propre au système québécois. Le système universitaire québécois comporte 3 cycles d'études. Les programmes de 2^e et 3^e cycle sont des programmes d'études de cycles supérieurs. De plus, la durée des études varie selon le cycle et le programme choisi. Au cégep, les étudiant·e·s peuvent avoir entre 19 et 29 heures de cours par semaine, alors qu'à l'université un statut à temps plein équivaut à 15 heures de cours, sans compter la charge de travail supplémentaire pour chaque cours.

La présente recherche entend donc contribuer au développement des connaissances chez les étudiant.e.s québécois ayant un TDAH, 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 ?

2. 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. 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).

2.1 L'adaptation scolaire de l'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·elle·s mentionnent ne pas se sentir efficace dans la réalisation de leurs travaux et éprouver du découragement face à leur étude (Auteur, 2020).

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

Les études s'étant intéressées au vécu des étudiant·e·s ayant un TDAH 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; Lefler, Sacchetti et Del Carlo, 2016; 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. Or, ces étudiant·e·s sont susceptibles de rencontrer des difficultés scolaires importantes pouvant nuire à leur adaptation au cégep ou à l'université. Il s'avère donc nécessaire de mieux comprendre leur vécu afin de pouvoir les soutenir dans leurs transitions académiques. Cet article présente les résultats issus d'une étude plus vaste visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des étudiant·e·s ayant un TDAH (Auteur, 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.

3. Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif 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.

3.1 Participant·e·s

L'échantillon se compose de 29 étudiant·e·s (19 femmes et 10 hommes) francophones, âgé·e·s de 18 à 36 ans ($M = 23,9$, $ÉT = 4,61$), ayant un TDAH dont le diagnostic est appuyé par un rapport d'évaluation réalisé par un professionnel habilité. Les étudiant·e·s proviennent d'établissements collégiaux ($n = 10$) et universitaires ($n = 19$) de la province de Québec (Canada). Ceux·celles du collège sont inscrits dans un programme d'études préuniversitaires ($n = 6$) ou techniques ($n = 4$), tandis que les étudiant·e·s universitaires étudient dans un programme de certificat ($n = 1$), de baccalauréat ($n = 13$), de maîtrise ($n = 4$) ou de doctorat ($n = 1$). Les étudiant·e·s sont dans des programmes liés aux sciences humaines et sociales ($n = 17$), à la gestion ($n = 6$), aux sciences et génies ($n = 4$) et aux sciences de la santé ($n = 2$). En ce qui concerne le rendement scolaire, les étudiant·e·s du cégep présentent une moyenne cumulative (cote R) de 25,85 ($ÉT = 3,29$, $Min = 20,19$, $Max = 30,80$) sur 35. Pour ceux·celles de l'université, leur moyenne cumulative (cote R) est de 3,23 ($ÉT = 0,70$, $Min = 2,49$, $Max = 4,26$) sur 4,3. 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 ($n = 1$).

3.2 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).

3.3 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.

3.4 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, ce qui permet d’assurer la rigueur scientifique associée aux critères de crédibilité (Proulx, 2019). 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).

4. Résultats

Les résultats sont divisés en trois sections selon les questions de recherche : 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. Pour chacune d’elles, les thématiques spécifiques sont identifiés selon le discours des jeunes.

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 : « Ç'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).

Enfin, parmi ceux·celles ayant rapporté un discours nuancé quant à leur expérience, 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).

4.2 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.

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 « Ça 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. [...] Ça 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, 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>

4.3 Les facteurs facilitant l'adaptation durant la transition

4.3.1 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 les a aidés à aller vers des services et à utiliser des stratégies adaptées pour eux·elles en fonction de leurs difficultés, leur permettant de mieux s'adapter aux exigences du nouvel établissement scolaire. 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)

4.3.2 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).

4.3.3 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, certain·e·s 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).

4.3.4 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)

5. 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 (25 %). 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·e·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 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·e·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, Bourchtein, Smith, Oddo, Eadeh, et Langberg, 2015 ; Kane, Walker et Schmidt., 2011).

5.1 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, certain·e·s 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 (Auteur, 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).

5.2 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 à la meilleure compréhension de leurs besoins). 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, il serait 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. Dans un autre ordre d'idées, 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 avait joué 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 Senécal, 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]) et 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.

5.3 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 d'établissements postsecondaires francophones, donc il faut être vigilant lors de la transférabilité de ces résultats aux étudiant·e·s provenant par exemple du secteur anglophone ou d'autres pays. Enfin, il faut interpréter avec précaution les perceptions, 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.

6. 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

Auteur. (2022).

Auteur. (2021).

Auteur. (2020).

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., Ranson, L., Stevens, A. et Lefler, E. K. (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>
- 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
- 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., Bourchtein, 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. <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>

- 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>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1087054709347257>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Qualitative Solution and Research Software (QSRS). (2018). *NVivo* (version 12). Duncaster.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F. et Senécal, 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>

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>