

La transition vers l'université chez les étudiant.e.s ayant un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

Alexanne Dorion

Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières

ERG 6015: Projet d'intégration

Noémi Cantin, professeure

Décembre 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce projet. Tout d'abord, je souhaite remercier ma directrice d'essai, Noémi Cantin, professeure au Département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour son accompagnement tout au long du travail. Ses conseils et son soutien ont été déterminants dans l'aboutissement de ce projet. Ensuite, je remercie l'ensemble des participantes qui ont généreusement contribué à cette étude. Leur partage authentique et leur ouverture ont enrichi cette recherche de manière inestimable.

De plus, je tiens à exprimer ma gratitude à mon groupe de séminaire, ainsi qu'à Valérie Boucher, lectrice externe, pour leurs commentaires constructifs et leurs réflexions stimulantes, qui m'ont permis d'affiner et d'approfondir mes analyses. D'un autre côté, je tiens à remercier Clémence Tanneau, l'auxiliaire de recherche, pour sa contribution lors de la réalisation des entrevues.

Enfin, un grand merci à ma famille, à mon copain et à mes amis pour leur soutien inconditionnel tout au long de ce parcours. Leurs encouragements, leur écoute attentive et leur présence ont été une source de motivation précieuse dans les moments de doute.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX.....	5
LISTES DES ABRÉVIATIONS.....	6
1. INTRODUCTION.....	9
2. PROBLÉMATIQUE	11
2.1 Les transitions occupationnelles	11
2.1.1 La transition vers l'université.....	12
2.2 Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)	13
2.2.1 Le TDAH chez l'adulte	14
2.2.2 Les impacts fonctionnels associés au TDAH chez les étudiants universitaires	15
2.3 Objectif de recherche.....	18
3. CADRE CONCEPTUEL	20
3.1 Justification du choix de modèle.....	20
3.2 Le modèle de l'Occupation Humaine.....	20
3.2.1 L'Être	21
3.2.2 L'Agir	23
3.2.3 L'environnement.....	24
3.2.4 Le Devenir	25
4. MÉTHODES.....	27
4.1 Devis de recherche	27
4.2 Participants et échantillonnage.....	27
4.3 Collecte des données	29
4.4 Analyse des données.....	30
4.5 Considérations éthiques	31
5. RÉSULTATS	32
5.1 Participants.....	32
5.2 Les défis vécus quotidiennement	33
5.2.1 La planification et la gestion du temps.....	33
5.2.2 La procrastination	34
5.2.3 La conscience du temps.....	35
5.2.4 La gestion des distractions.....	35
5.2.5 La difficulté à faire des choix	36
5.3 Les changements vécus lors de la transition vers l'université	37
5.3.1 Le départ du nid familial	37
5.3.2 Nouveau cercle social.....	39

5.3.3 Les horaires de cours irréguliers.....	41
5.3.4 Support institutionnel et accès aux mesures d'accompagnements	41
5.4 Les impacts au niveau de la participation occupationnelle.....	43
5.4.1 Préparation des repas et alimentation	43
5.4.2 L'entretien du domicile.....	44
5.4.3 Le sommeil	46
5.4.4 Les loisirs et les activités sociales	47
5.4.5 Les déplacements.....	49
5.4.6 Le travail étudiant.....	51
5.4.7 Les tâches académiques.....	52
5.5 Les compétences développées lors de la transition occupationnelle.....	54
6. DISCUSSION	57
6.1 Application du MOH à la transition universitaire.....	58
La participation occupationnelle lors de la transition vers l'université	58
6.2.1 Les facilitateurs à la transition.....	60
6.2.2 Les obstacles à la transition	63
6.3 Les forces et les limites de l'étude.....	65
6.4 Les retombées	66
6.5 Les perspectives de recherche future	67
7. CONCLUSION.....	68
RÉFÉRENCES	69

Liste des tableaux

Tableau 1	25
Tableau 2	28

Listes des abréviations

TDAH : Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité

APA : American Psychiatric Association

DSM-5 : Manuel diagnostique des troubles mentaux

Résumé

Problématique : La transition vers l'université est une transition de vie majeure qui sera vécue par de nombreux étudiants au Québec. Dans cette période, ils feront face à de nombreux changements et de nouveaux défis. Pour les étudiants ayant un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), cette transition peut être particulièrement difficile pour ceux-ci en raison des caractéristiques liés à ce diagnostic et ceci peut engendrer des modifications au niveau de leur participation occupationnelle. En ce sens, la transition vers l'université exige donc une adaptation occupationnelle de la part du jeune adulte ainsi que des modifications de sa participation occupationnelle. **Objectif :** Explorer comment est vécue la transition vers l'université des étudiants universitaires québécois ayant un TDAH afin de comprendre les enjeux particuliers reliés à leur participation dans les occupations qui entourent cette transition et d'identifier les facilitateurs ainsi que les obstacles à la transition vers l'université chez cette population. **Cadre conceptuel :** Le modèle de l'occupation humaine (MOH), un modèle dynamique largement utilisé en ergothérapie, permet d'identifier les facilitateurs ainsi que les obstacles lors de la transition vers l'université, enrichissant ainsi la compréhension de l'importance de la participation occupationnelle lors de cette période d'après les interactions entre les composantes de l'Être, de l'Agir et de l'Environnement. **Méthode :** Un devis qualitatif inspiré du devis phénoménologique a été utilisé pour l'exploration de ce phénomène. Or, des entrevues individuelles semi-structurées ont été réalisées auprès de deux étudiantes universitaires (n=2). Des analyses thématiques des verbatims ont permis de faire ressortir les éléments clés de comment est vécue la transition vers l'université pour cette population. **Résultats :** L'analyse thématique permet de mettre de l'avant comment est vécu la transition vers l'université. Plus précisément, ils mettent de l'avant les défis vécus lors de la transition vers l'université, les modifications au niveau de la participation occupationnelle dans différentes occupations (i.e. préparation des repas, l'entretien du domicile, le sommeil, les loisirs, les activités sociales, les déplacements, le travail étudiant et les tâches académiques) ainsi que les obstacles et les facilitateurs à la transition. **Discussion :** La transition vers l'université agendée des défis pour les participantes, affectant leur participation occupationnelle dans les occupations entourant cette période de changement. Ces défis ont poussé les participantes à développer différentes stratégies afin de s'adapter au nouveau contexte et de développer de nouvelles compétences afin d'actualiser leur identité d'étudiante universitaire. **Conclusion :** Ayant comme objectif d'explorer comment est vécue la transition vers l'université auprès d'étudiants universitaires ayant un TDAH, cette étude a permis d'approfondir la compréhension de cette période selon la vision des étudiants universitaires ayant un TDAH, et ce, d'après la lunette du MOH. De plus, elle a permis de déterminer les facilitateurs ainsi que les obstacles ayant influencé la participation occupationnelle des étudiants ayant un TDAH dans les différentes occupations entourant la transition vers l'université.

Mots clés : étudiant.e.s universitaires avec un TDAH, transition vers l'université, adaptation occupationnelle, participation occupationnelle

Abstract

Introduction: The transition to university is a major life transition that many students in Quebec will experience. During this period, they will face numerous changes and new challenges. For students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), this transition can be particularly difficult due to the characteristics associated with this diagnosis, which may lead to changes in their occupational participation. In this context, the transition to university requires occupational adaptation from the young adult, as well as adjustments in their occupational participation. **Aim :** Explore how the transition to university is experienced by Quebec university students with ADHD in order to understand the specific challenges related to their participation in occupations surrounding this transition and to identify the facilitators and obstacles within this transition. **Conceptual framework :** The Model of Human Occupation (MOHO), a dynamic model widely used in occupational therapy, helps identify the facilitators and obstacles during the transition to university, thereby enriching the understanding of the importance of occupational participation during this period through the interactions between the components of Being, Doing, and the Environment. **Methods :** A qualitative design inspired by a phenomenological approach was used to explore this phenomenon. Semi-structured individual interviews were conducted with two university students (n=2). Thematic analysis of the verbatim transcripts was used to identify the key elements of how the transition to university is experienced by this population. **Results :** The thematic analysis highlights how the transition to university is experienced. More specifically, it emphasizes the challenges faced during the transition, the changes in occupational participation across various occupations (e.g., meal preparation, household maintenance, sleep, leisure, social activities, commuting, student work, and academic tasks), as well as the obstacles and facilitators to the transition. **Discussion:** The transition to university presented challenges for the participants, affecting their occupational participation in the activities surrounding this period of change. These challenges led the participants to develop various strategies to adapt to the new context and to acquire new skills in order to actualize their identity as university students. **Conclusion:** With the aim of exploring how the transition to university is experienced by university students with ADHD, this study deepened the understanding of this period from the perspective of university students with ADHD, through the lens of the MOHO. Additionally, it identified the facilitators and obstacles that influenced the occupational participation of students with ADHD in the various occupations surrounding the transition to university.

Key words : university students with ADHD, transition to university, occupational adaptation, occupational participation

1. Introduction

Au Québec, les étudiants en situation de handicap sont de plus en plus nombreux à parvenir à l'éducation postsecondaire et, par conséquent, à effectuer une transition vers l'université. En 2018-2019, il y avait 18 064 étudiants en situation de handicap dans le réseau universitaire québécois et en 2022-2023, ce nombre avait augmenté à 26 621 (Association québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap [AQICESH], 2024). Parmi eux, 6908 étudiants avaient un trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) en 2018-2019, comparativement à 10 194 étudiants en 2022-2023 (AQICESH, 2024).

Le passage vers l'université, une période qui coïncide avec la transition vers l'âge adulte, représente une transition occupationnelle majeure. Cette transition implique des ajustements importants au niveau des habitudes de vie, des modifications de leurs rôles sociaux et académiques ainsi qu'une diminution de l'encadrement parental, et ce, tout en engendrant une plus grande responsabilité liée à la gestion de la liberté et des distractions sur le campus (DuPaul et al., 2009; Fleming et McMahon, 2012; Meaux et al., 2009; Weyandt et al., 2013). L'autonomie qu'amène cette transition peut représenter un fardeau difficilement surmontable. Or, les étudiants font face à de nombreux défis nécessitant la mise en place de différentes stratégies pour réussir à naviguer dans ce nouveau contexte.

Par ailleurs, pour beaucoup d'étudiants ayant un TDAH, cette transition est particulièrement difficile et peut représenter un obstacle important en raison des nombreux défis auxquels ils font face ainsi que la nécessité d'adopter différentes stratégies d'adaptation (Farrell, 2003; Lagacé-Leblanc et al., 2020). De plus, cette population présente une probabilité plus élevée d'interrompre leurs études, d'abandonner un cours ou de ne pas obtenir leur diplôme, et ce, en plus d'obtenir des résultats académiques inférieurs par rapport à leurs pairs n'ayant pas de TDAH (Advokat et al., 2011; Green et Rabiner, 2012). Cependant, bien que les défis vécus au niveau

académique soient documentés dans la littérature, il existe une lacune dans la compréhension des implications du TDAH sur la participation des étudiants dans leurs activités quotidiennes entourant la transition vers l'université.

Cet essai explore la manière dont est vécue la transition vers l'université des étudiants universitaires ayant un TDAH dans le contexte québécois. Tout d'abord, la problématique de recherche sera développée, suivi par l'objectif de recherche. Par après, le cadre conceptuel guidant la réflexion ainsi que la méthodologie seront présentés. Ensuite s'en suivront les résultats et la discussion. Enfin, la conclusion permettra de faire un retour sur les aspects pertinents de l'étude ainsi que des retombés.

2. Problématique

2.1 Les transitions occupationnelles

Tout au long de sa vie, l'individu va vivre différentes transitions occupationnelles. Le concept de transition occupationnelle se décrit comme étant le passage d'une occupation en particulier ou d'un ensemble d'occupations vers une autre (Polatajko et al., 2013) nécessitant des modifications au niveau de la routine, des habitudes de vie et de la configuration implicite des occupations (Blair, 2000). La transition occupationnelle peut être le résultat de choix personnels, se produire en réponse à des événements de la vie ou encore faire partie d'un processus de développement (Polatajko et al., 2013).

D'un point de vue occupationnelle, la transition implique des changements au niveau des occupations, de l'environnement et de la personne, ce qui modifie la dynamique transactionnelle entre ces éléments (Crider et al., 2015). En effet, lors d'une transition occupationnelle, les ressources ainsi que les demandes de l'environnement jouent un rôle de facilitateurs ou d'obstacles, impactant ainsi la participation de l'individu dans ses occupations (Crider et al., 2015). De plus, ces transitions entraînent nécessairement des ajustements et des adaptations, entre autres, en ce qui concerne les modifications de rôles, que ce soient des pertes, des modifications ou encore l'adaptation de nouveaux rôles, mais également au niveau de l'équilibre des occupations valorisées et de la performance occupationnelle (Blair, 2000; Crider et al., 2015). En d'autres mots, la transition peut perturber l'équilibre entre les différentes occupations valorisées par une personne, c'est-à-dire la manière dont elle va répartir son temps et son énergie entre celles-ci. De plus, les nouvelles exigences liées aux modifications de rôles peuvent engendrer des défis supplémentaires qui nécessitent des ajustements dans la manière de réaliser ces occupations, pouvant parfois entraîner une modification de la performance occupationnelle.

2.1.1 La transition vers l'université

Le passage vers l'université, une période qui coïncide avec la transition vers l'âge adulte, représente une transition occupationnelle et une période de vulnérabilité au cours de laquelle les étudiants sont confrontés à de nombreux défis nécessitant ainsi l'adoption de différentes stratégies d'adaptation (Farrell, 2003; Lagacé-Leblanc et al., 2020; Weyandt et al., 2013). En effet, la transition vers l'université s'accompagne souvent d'un changement significatif dans le mode de vie de l'étudiant, surtout pour les étudiants qui doivent quitter le foyer familial (Landry et Goupil, 2010). En effet, quitter le foyer familial entraîne une baisse significative de la structure, du soutien et de la supervision qu'offrent les parents. Les étudiants se retrouvent avec une plus grande liberté, sans oublier les nombreuses distractions de la vie sur le campus (DuPaul et al., 2009; Fleming et McMahon, 2012; Meaux et al., 2009; Weyandt et al., 2013). Or, pour certains étudiants, l'autonomie qu'amène la transition universitaire représente un fardeau difficilement surmontable.

L'enseignement supérieur entraîne aussi des exigences pédagogiques et organisationnelles plus élevées que ce à quoi les étudiants étaient exposés dans le passé (Lagacé-Leblanc et al., 2020). En effet, les étudiants universitaires fréquentent désormais des classes avec un nombre élevé d'étudiants et, dans la majorité des cas, un enseignement magistral spécialisé (Landry et Goupil, 2010). De plus, les horaires de cours irréguliers variant d'une journée à l'autre ainsi que l'absence de cours lors de certaines demi-journées contribuent à une fausse perception d'avoir davantage de temps libre, ce qui peut mener à de la désorganisation pour certains (Landry et Goupil, 2010; Meaux et al., 2009). Pour les étudiants universitaires, la réussite nécessite de mobiliser des fonctions exécutives telles que la rétroaction, l'auto-évaluation, l'initiation, l'organisation, ainsi que la planification des objectifs et des apprentissages (Landry et Goupil, 2010). La réussite nécessite également de développer sa pensée conceptuelle et critique, de

fournir un effort mental soutenu, de faire preuve de flexibilité et de persévérance, ainsi que d'adopter une gestion efficace du temps dédié à la lecture, à l'étude et à la rédaction (Landry et Goupil, 2010). Finalement, il ne faut pas oublier que cette transition occupationnelle augmente également les responsabilités. En effet, plusieurs étudiants sont tenus de prendre en charge leurs responsabilités financières, de veiller à leur santé et leur bien-être personnels, et ce, tout en devenant autonomes à plusieurs égards (Schulenberg et al., 2004). Bien que les défis et exigences reliés à la transition vers l'université soient documentés dans la littérature, qu'en est-il pour les étudiants ayant un TDAH ?

2.2 Le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

Le TDAH est un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise par des symptômes persistants d'inattention et/ou d'hyperactivité et d'impulsivité venant interférer avec le développement de la personne (American Psychiatric Association [APA], 2015). Selon les critères diagnostiques du TDAH du *Manuel diagnostique des troubles mentaux* (DSM-5) (APA, 2015), il faut qu'au moins six symptômes soient présents dans l'un des deux groupes de symptômes, soit l'inattention ainsi que l'hyperactivité/impulsivité, et ce, sur une période d'au moins six mois, afin de poser le diagnostic. De plus, ces symptômes doivent être plus marqués que ce qui est généralement anticipé en fonction du stade de développement de l'enfant. Ils doivent également se manifester dans au moins deux contextes différents, tels que le domicile et l'école. Ensuite, ces symptômes doivent avoir débuté avant l'âge de 12 ans, et ceux-ci doivent entraîner une perturbation significative du fonctionnement à la maison, à l'école ou au travail.

Tel que mentionné précédemment, même si la présentation du TDAH est hétérogène, ce trouble se caractérise par des symptômes persistants d'inattention (APA, 2015). Ainsi, la personne avec un TDAH peut avoir une faible attention aux détails et commettre des erreurs dans

ses tâches et activités (APA, 2015). Il peut avoir de la difficulté à maintenir son attention à l'école ou pendant le jeu et sembler ne pas écouter lorsque quelqu'un lui adresse directement la parole. Il lui arrive parfois de ne pas respecter les instructions ou encore de ne pas terminer ses tâches. La planification de celles-ci représente aussi un défi. De plus, il n'aime pas particulièrement les tâches qui demandent un effort soutenu sur une longue période, et donc, il sera réticent à s'y engager ou encore il va les éviter. Finalement, il perd fréquemment les choses nécessaires pour réaliser ses tâches ou ses activités scolaires et il est facilement distrait, et ce, dans l'ensemble de ses tâches et activités (APA, 2015).

D'un autre côté, le TDAH peut également se caractériser par des symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité (APA, 2015). Les comportements associés à l'hyperactivité peuvent se traduire par le fait de remuer ses mains ou ses pieds, ou encore se tortiller fréquemment sur la chaise ou avoir de la difficulté à demeurer assis dans des situations où il s'avère nécessaire de le faire (p. ex. en salle de classe). Parfois, chez l'enfant, l'hyperactivité s'observe par son agitation, son désir de courir dans tous les sens ou encore de grimper sur des objets, ainsi que par sa difficulté à jouer calmement. D'un autre côté, selon DSM-5 (APA, 2015), l'impulsivité entraîne des difficultés à attendre son tour, par l'interruption des autres ou encore par l'imposition de sa présence dans les conversations. Une personne impulsive va souvent répondre à une question, et ce, même lorsqu'elle n'est pas entièrement posée.

2.2.1 Le TDAH chez l'adulte

Bien que le TDAH soit généralement identifié comme un trouble de l'enfance, celui-ci persiste à l'âge adulte dans 60 à 80% des cas, entraînant des altérations du fonctionnement social, occupationnel ainsi qu'académique (American Psychiatric Association (APA), 2015; Childress et Berry, 2012; Sulkes, 2022). Or, les manifestations du TDAH se modifient au fil des années. Chez

les adultes, les symptômes du TDAH se manifestent par des difficultés de concentration, des difficultés à mener une tâche à terme, des sautes d'humeur, de l'impatience ainsi que des difficultés à maintenir des relations (Sulkes, 2022). L'hyperactivité, quant à elle, se manifeste généralement par de l'agitation et de la fébrilité en comparaison avec l'hyperactivité motrice observée chez les enfants (Sulkes, 2022).

De manière plus précise, en ce qui concerne l'inattention, les adultes atteints de TDAH rencontrent des difficultés similaires à celles observées chez les enfants. En ce sens, les adultes ayant un TDAH ont de la difficulté à maintenir leur attention, font des oublis fréquents, sont facilement distraits, ont tendance à procrastiner, ont de la difficulté à organiser leur temps et commettent des erreurs fréquentes au travail (Brod et al., 2012; Ek et Isaksson, 2013; Montano, 2004). En ce qui concerne l'hyperactivité, les symptômes évoluent différemment à l'âge adulte, se manifestant moins physiquement et davantage par de l'impatience motrice, une difficulté à se relaxer, une sensation de tension, un sentiment de nervosité, et une tendance à parler excessivement (Ginapp et al., 2023; Montano, 2004; Roberts et al., 2011). Finalement, quant à l'impulsivité, les adultes atteints de TDAH peuvent présenter une faible tolérance à la frustration ou encore de la difficulté à réguler leurs émotions, une instabilité dans les relations interpersonnelles ou des changements fréquents d'emploi (Brod et al., 2012; Fuermaier et al., 2021; Ginapp et al., 2023).

2.2.2 Les impacts fonctionnels associés au TDAH chez les étudiants universitaires

Lors de la transition vers l'université, l'ensemble des étudiants vont faire face à de nouveaux défis et à de nouvelles difficultés, et ce, en raison des changements qu'apportent cette transition, tel que mentionné précédemment. Cependant, il est important de noter que les symptômes liés au TDAH peuvent engendrer des défis supplémentaires, voire exacerber certaines difficultés déjà

vécues par les étudiants universitaires lors de cette transition, et donc, avoir un impact significatif sur leurs parcours scolaires et dans leur fonctionnement au quotidien.

En effet, au niveau du fonctionnement académique, les principales difficultés signalées s'avèrent étroitement liées à l'attention ainsi qu'aux fonctions exécutives. Notamment, maintenir une attention soutenue et gérer les distractions s'avère être un défi supplémentaire pour cette population. De plus, la gestion efficace du temps, la priorisation des tâches, la capacité de se rappeler des informations lues précédemment, la gestion de l'anxiété liée aux études, le maintien de la motivation pour atteindre des objectifs, la capacité à demeurer assis longtemps ainsi que leur tendance à remettre la tâche à plus tard (procrastination) représentent également des défis supplémentaires auxquels les étudiants ayant un TDAH sont confrontés lors de la transition vers l'université (Advokat et al., 2011; Dupaul et al., 2017; DuPaul et al., 2009; Jansen et al., 2017). Par ailleurs, les étudiants universitaires ayant un TDAH sont plus susceptibles d'obtenir des résultats scolaires plus faibles en comparaison des autres étudiants n'ayant pas de TDAH (Advokat et al., 2011). Cependant, selon les résultats de l'étude de Langberg et ses collaborateurs (2014) menés auprès d'étudiants collégiaux avec un TDAH, les participants qui habitaient avec leur famille éprouvaient moins de difficultés d'adaptation scolaire et de problèmes généraux par rapport à ceux qui vivaient ailleurs. Or, le fait de vivre avec sa famille agit comme facilitateur, favorisant ainsi une meilleure adaptation (Langberg et al., 2014). Ensuite, outre les défis académiques évidents largement documentés dans la littérature, les manifestations du TDAH peuvent également influencer divers aspects de la vie quotidienne des étudiants (Goffer et al., 2022; Kwon et al., 2020).

Quant au fonctionnement social, les étudiants universitaires avec un TDAH rencontrent des difficultés significativement plus importantes que leurs pairs n'ayant pas ce diagnostic (Fleming et McMahon, 2012). Les étudiants universitaires avec un TDAH interrogés dans l'étude de

Lagacé-Leblanc et ses collaborateurs (2022a) rapportaient avoir du mal à réguler leurs émotions, ce qui nuisait à leur réussite scolaire, mais également à leurs relations sociales. Les résultats de l'étude quantitative de Shaw-Zirt et ses collaborateurs (2005) menée auprès de deux groupes, soit des étudiants collégiaux ayant un TDAH et ceux sans TDAH, suggèrent que les étudiants ayant un TDAH présentent une adaptation sociale plus faible et des compétences sociales inférieures par rapport à leurs pairs sans TDAH. De plus, les étudiants avec un TDAH ont obtenu des scores plus faibles d'estime de soi que leurs pairs du même sexe, du même âge et ayant des performances scolaires similaires, ce qui, selon les auteurs, démontre que le TDAH peut engendrer des répercussions négatives sur le bien-être psychologique des étudiants.

Quant au fonctionnement occupationnel, les résultats dans l'étude de Goffer et ses collaborateurs (2022) provenant d'interview auprès des étudiants d'établissements scolaires israéliens ayant un TDAH, mettent de l'avant que les défis vécus par ceux-ci ne se limitent pas seulement au contexte scolaire. En effet, selon les auteurs, les répercussions du TDAH se font ressentir dans les différentes occupations. Par exemple, en ce qui concerne l'alimentation et la préparation des repas, les étudiants rapportaient ne pas ressentir la faim et avoir de la difficulté à trouver le temps et l'énergie pour effectuer cette tâche. Quant au sommeil, ils trouvaient difficile d'instaurer une routine de sommeil, de lâcher son téléphone ou d'arrêter une tâche pour se coucher, ou encore de gérer la présence de pensées intrusives. Quant à la gestion de la médication, les participants exprimaient une grande ambivalence, avec des opinions et des expériences variées. En effet, bien que certains reconnaissent que leurs médicaments sont essentiels pour fonctionner au quotidien et jugent ne pas pouvoir fonctionner sans ceux-ci, certains ont mentionné que la médication entraîne des effets secondaires et qu'ils ne se sentent pas eux-mêmes lorsqu'ils les prennent. Finalement, quant aux loisirs, les étudiants rapportaient difficile de trouver du temps pour les loisirs et y accordaient une faible priorité. En revanche, il

est important de préciser que cette étude n'incluait pas de groupe témoin, et donc, des étudiants universitaires n'ayant pas de TDAH. En d'autres mots, aucune comparaison entre les étudiants ayant un TDAH et ceux n'ayant pas ce diagnostic n'a été effectuée dans le cadre de l'étude.

Ensuite, les résultats provenant de l'étude de Kwon et ses collaborateurs (2018), dans laquelle des étudiants universitaires ayant un TDAH en Corée ont été interviewés, ont aussi exposé les défis vécus par cette population à l'université. Les résultats de l'étude nomment que les étudiants ont du mal à planifier des plans et les exécuter comme prévu ainsi que de prioriser les tâches à faire et qu'ils sont propices à la procrastination ce qui semble être compatible avec les symptômes du TDAH. De plus, il est nommé qu'en raison de la diminution de l'encadrement et du soutien parental à l'université, les étudiants ont de la difficulté à maintenir un mode de vie régulier, menant à des habitudes alimentaires et une gestion du sommeil irrégulier.

Cependant, malgré ces constats, il existe une lacune dans la compréhension des implications du TDAH sur la participation des étudiants dans leurs activités quotidiennes entourant la transition vers l'université. En effet, bien que de nombreuses études aient exploré la transition vers l'université chez les étudiants ayant un TDAH, ces recherches se sont principalement concentrées sur des aspects tels que l'adaptation ainsi que les défis académiques, les compétences sociales et la gestion ainsi que les impacts des symptômes du TDAH. Or, ces études négligent souvent de reconnaître l'expérience vécue ainsi que la participation dans les occupations entourant cette transition de ces étudiants, et ce, au-delà de la sphère académique.

2.3 Objectif de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est d'explorer comment est vécue la transition vers l'université des étudiants universitaires ayant un TDAH. Plus spécifiquement, l'étude permettra comprendre les enjeux particuliers reliés à leur participation dans les occupations qui entourent

cette transition et d'identifier les facilitateurs ainsi que les obstacles à la transition vers l'université chez cette population.

3. Cadre conceptuel

3.1 Justification du choix de modèle

Le cadre conceptuel ayant guidé cette étude est le Modèle de l'Occupation Humaine (MOH), un modèle développé par Gary Kiehlofner qui est largement utilisé en ergothérapie, et ce, autant à l'échelle nationale qu'internationale. Cette reconnaissance découle principalement de son approche holistique centrée sur le client et ça faciliter à l'utiliser avec d'autres modèles en ergothérapie (Lee et al., 2012). Or, ce modèle oriente les ergothérapeutes vers la prise en compte des valeurs personnelles, des intérêts, des rôles et des responsabilités ainsi que des contextes environnementaux spécifiques à chaque individu (Braveman et al., 2010). En d'autres mots, le MOH perçoit l'occupation comme cruciale pour l'être humain ainsi que central dans son expérience et offre une vision holistique de l'existence humaine en interaction dynamique avec l'environnement (Taylor, 2017). De plus, il a été démontré que le cadre conceptuel ainsi que les outils découlant du MOH orientent le raisonnement ainsi que le processus d'évaluation et d'intervention des ergothérapeutes (Braveman et al., 2010; Taylor, 2017). Le choix du MOH est principalement dû au fait que ses différents concepts s'avèrent être étroitement reliés aux diverses transitions de vie, dont la transition vers l'université qui engendre de nombreux changements au niveau des occupations, des rôles et de l'environnement de l'étudiant.

3.2 Le modèle de l'Occupation Humaine

Le MOH décrit le processus d'adaptation occupationnelle, et ce, à travers quatre grandes composantes (ayant des sous-composantes), soit l'Être, l'Agir, l'environnement et le Devenir qui seront expliqués, dans les paragraphes suivants, selon les écrits de Taylor (2017). Or, bien que le modèle se divise en plusieurs composantes, il est important de nommer que celles-ci sont en interaction les unes par rapport aux autres. Cette constante interaction entre les différents

concepts s'explique par le fait que le modèle est dynamique. L'environnement correspond au contexte fondamental dans lequel se déroule ce processus dynamique. Ensuite, l'Être et ses sous-composantes s'avèrent être étroitement liés à celles de l'Agir, elles-mêmes étant directement liées aux sous-composantes du Devenir. Finalement, les sous-composantes du Devenir ont un effet sur celles de l'Être et de l'Agir, reflétant ainsi que l'interaction entre les différentes composantes du MOH est dynamique, et donc, toujours en mouvement.

Or, le MOH permet de présenter la transition vers l'université comme étant une période d'adaptation occupationnelle majeure puisque celle-ci se déroule dans un contexte de participation occupationnelle où l'environnement présente de nouvelles opportunités et exigences (Taylor, 2017). Or, l'interaction dynamique entre les différentes composantes du MOH permet d'identifier les facilitateurs ainsi que les obstacles lors de la transition vers l'université, enrichissant ainsi la compréhension de l'importance de la participation occupationnelle lors de cette période.

3.2.1 L'Être

L'Être se définit par l'interaction entre la volition, l'habitation ainsi que la capacité de rendement, soit trois composantes de la personne en elle-même. Chacune de ces composantes possède des sous-composantes particulières.

3.2.1.1 La volition. Tout d'abord, la volition fait référence à la motivation, voire au besoin d'un individu à se mettre en action ainsi que les pensées et les sentiments associés. En d'autres mots, c'est ce besoin de s'engager qui motive l'individu à prendre part à ses occupations. Le concept de volition se définit, dans ce modèle, selon trois sous-composantes, soit les intérêts, les valeurs ainsi que les déterminants personnels. Les intérêts renvoient aux activités qu'un individu trouve plaisantes ou encore satisfaisantes, alors que les valeurs déterminent ce que celui-

ci juge comme étant important et porteur de sens dans sa vie. Le concept de déterminants personnels, quant à lui, fait référence à la manière dont l'individu se perçoit comme étant capable et efficace, et ce, lorsqu'il réalise une occupation. Or, la motivation d'une personne à s'engager dans une occupation est étroitement influencée par ses intérêts, ses valeurs ainsi que ses déterminants personnels.

3.2.1.2 L'habituatation. Par la suite, l'habituatation est le concept qui structure les actions, et ce, de manière quasi automatique, et cette composante comprend les habitudes ainsi que les rôles. Les habitudes se manifestent par la tendance de l'individu à agir d'une manière précise, et ce, lorsqu'il est dans un environnement et une situation familière. Les habitudes sont donc les résultats de la répétition d'une action, et ce, dans un même contexte, devenant ainsi des réponses automatiques à ces circonstances. Les rôles, quant à eux, font référence aux statuts ou identités qu'un individu assume et ils résultent des comportements internalisés qui sont développés au fil du temps, et ce, à la suite des interactions vécues avec d'autres individus dans des contextes spécifiques. Les comportements de l'individu liés à ces rôles, soit celui de parent ou encore d'étudiant, sont souvent influencés par les attentes et les normes sociales associées à ce rôle. En somme, les habitudes ainsi que les rôles façonnent une personne et influencent ses occupations.

3.2.1.3 La capacité de rendement. Pour sa part, la capacité de rendement d'un individu est constituée des composantes objectives ainsi que de l'expérience subjective du corps. La capacité de rendement objective regroupe les fonctions du corps, les habiletés physiques (ex. demeurer assis) ainsi que les habiletés cognitives (ex. planification). La capacité de rendement subjective fait référence à l'expérience corporelle de l'individu, et donc, la manière qu'il se sent tant physiquement que mentalement lorsqu'il s'engage dans une occupation. En somme, ce sont l'ensemble des capacités qui sont nécessaires à la réalisation des occupations humaines. Dans le

contexte de la présente étude, ce concept permet de mieux comprendre les différences et les défis spécifiques pour les étudiants ayant un TDAH, et ce, dans la réalisation des différentes occupations entourant la transition vers l'université. En effet, au-delà des modifications de l'environnement et des changements de rôle engendré par la transition, les étudiants ayant un TDAH peuvent se voir obliger de composer avec des capacités de rendement affectées par les symptômes associés à ce diagnostic. À titre d'exemple, des défis liés à l'organisation et la planification d'une tâche peuvent engendrer des difficultés dans l'occupation de préparation de repas. De plus, l'expérience subjective du corps, quant à elle, peut être marquée par des sentiments de frustration ou encore d'épuisements en lien avec les efforts supplémentaires que cette population doit fournir afin de terminer la préparation d'un repas, par exemple.

3.2.2 L'Agir

L'Agir se divise en trois dimensions de la participation s'imbriquant l'une dans l'autre, soit la participation occupationnelle, le rendement occupationnel et les habiletés.

3.2.2.1 La participation occupationnelle. La participation occupationnelle, soit le concept le plus large de l'agir, fait référence au fait de s'engager dans une occupation qui est souhaitée ou nécessaire pour l'individu, et ce, dans un contexte. En d'autres mots, ceci fait référence à ce que l'individu fait au sens large et ceci correspond à la participation de l'individu dans ses différents rôles occupationnels.

3.2.2.2 Le rendement occupationnel. Le rendement occupationnel permet de préciser la participation d'un individu dans une occupation, et donc, de préciser les différentes tâches et/ou l'ensemble des activités à réaliser en lien avec une occupation donnée.

3.2.2.3 Les habiletés. Les habiletés, quant à elles, représentent de manière encore plus précise l’agir et elles se définissent comment étant les habiletés nécessaires pour réaliser une tâche. Les habiletés se divisent en habiletés motrices, opératoires, de communication et d’interaction.

3.2.3 L’environnement

L’environnement, qui correspond au contexte dans lequel prend place une occupation, se compose de l’environnement physique, social et occupationnel. L’environnement offre des ressources, des opportunités, des exigences ou des contraintes qui vont influencer les occupations qu’un individu peut faire ou, ultimement, ne peut pas faire.

3.2.3.1 L’environnement physique. L’environnement physique correspond à l’ensemble des espaces entourant un individu, que ce soit un espace créé par l’humain ou un espace naturel, ainsi que les objets utilisés afin de participer à une occupation donnée. Par exemple, cela pourrait faire référence au fait de vivre en résidence sur le campus, et ce, dans un logement avec un bureau indépendant avec peu de distractions pour que l’étudiant effectue ses travaux scolaires sur son ordinateur portable, et donc, un environnement favorable pour l’étudiant. À l’inverse, l’environnement physique peut agir en tant qu’obstacle, comme lorsqu’un étudiant vit dans un logement hors campus qui est mal-insonorisé à proximité d’une autoroute, avec peu de lumière naturelle et peu d’espaces de rangement.

3.2.3.2 L’environnement social. Pour sa part, l’environnement social se compose de l’ensemble des relations sociales, et donc, de l’ensemble des personnes qui interagissent de manière directe ou indirecte avec l’individu (ex. collègues de classe, colocataires, voisins, conjoint, enseignants, etc.), et ce, tout en tenant compte de la qualité des interactions sociales ainsi que du support offert. En contexte de transition vers l’université, l’environnement social

peut se voir être grandement affecté, notamment lorsque l'établissement scolaire est situé loin du réseau social habituel de l'étudiant.

3.2.3.3 L'environnement occupationnel. Enfin, l'environnement occupationnel fait référence aux différentes possibilités occupationnelles dans le contexte environnemental. En d'autres mots, ceci correspond à l'idée selon laquelle l'environnement offre à l'individu la possibilité de s'engager dans des occupations significatives, et donc, des occupations qui répondent à ses intérêts, ses valeurs ainsi que ses capacités.

3.2.4 Le Devenir

Finalement, le Devenir se compose de trois sous-concepts, soit l'identité occupationnelle, la compétence occupationnelle ainsi que l'adaptation occupationnelle. Or, il est important de mentionner que dans le MOH, l'adaptation occupationnelle est décrite comme étant le développement d'une identité occupationnelle positive et la réalisation de la compétence occupationnelle au fil du temps, et ce, à travers le contexte environnemental de l'individu.

3.2.4.1 L'identité occupationnelle. Tout d'abord, l'identité occupationnelle fait référence à la manière dont un individu perçoit et construit sa propre identité à travers ses activités et ses occupations, ses rôles, ses valeurs, ses aspirations ainsi que ses expériences dans les différents domaines de l'occupation au fil du temps. Or, l'identité occupationnelle est le produit de l'engagement d'un individu dans différentes occupations et va constituer un sens global de qui celui-ci est présentement et de ce à quoi il aspire devenir dans sa vie. De plus, l'identité occupationnelle évolue continuellement au fil du temps. Elle joue un rôle crucial dans l'autodéfinition d'un individu en influençant ses actions présentes et futures, et ce, tout en tenant compte de son histoire, ces aspirations ainsi que de l'impact de l'environnement sur son

développement. Finalement, l'identité occupationnelle est subjective puisqu'elle est étroitement liée au sens qu'un individu accorde à sa vie.

3.2.4.2 La compétence occupationnelle. Pour sa part, la compétence occupationnelle représente la capacité d'un individu à réaliser efficacement et de manière significative les activités et les rôles importants dans sa vie quotidienne, et donc, de maintenir un répertoire d'occupations qui reflète son identité occupationnelle. De plus, la compétence occupationnelle débute par l'organisation de sa vie afin de répondre à ses responsabilités ainsi que ses normes personnelles et évolue vers la satisfaction des obligations de rôles pour terminer à aboutir vers un mode de vie satisfaisant.

3.2.4.3 L'adaptation occupationnelle. Finalement, l'adaptation occupationnelle se voit comme étant la finalité du MOH. Il s'agit d'un processus dynamique entre la personne et son environnement occupationnel. En effet, l'adaptation occupationnelle réfère à la capacité d'un individu à générer et utiliser des réponses adaptatives pour répondre aux exigences et aux défis occupationnels et environnementaux changeants dans le temps. En effet, la présence de ces défis exige une réponse occupationnelle qui démontre à la fois une expérience de compétence ainsi que de transformation de l'identité occupationnelle. En d'autres termes, l'adaptation occupationnelle est un processus dans lequel un individu va se modifier lui-même ou modifie son environnement afin de mieux répondre aux défis de la vie quotidienne. En somme, ce processus complexe et continu permet aux individus de s'ajuster et de répondre aux exigences occupationnelles et environnementales, et ce, tout en contribuant à leur santé ainsi que leur bien-être global. En d'autres mots, l'adaptation occupationnelle permet de comprendre la manière dont les étudiants ayant un TDAH s'ajustent aux exigences de la transition vers l'université.

4. Méthodes

4.1 Devis de recherche

Pour la présente étude, un devis de recherche qualitatif s'inspirant de la phénoménologie a été choisi puisqu'il permet de décrire un phénomène peu connu ainsi que l'expérience d'une personne, et ce, tel que vécue par celle-ci (Fortin et Gagnon, 2022). En effet, tel que mentionné précédemment, peu d'études se sont penchées sur l'interaction dynamique entre la participation aux aspects quotidiens de la vie entourant la transition vers l'université et la réussite académique des étudiants universitaires ayant un TDAH. En d'autres mots, l'objectif principal de la présente étude qui est d'explorer comment est vécue la transition par ces étudiants concorde avec le devis de recherche qualitatif de type phénoménologique, qui est idéal pour décrire ce phénomène peu étudié, et ce, en décrivant l'expérience lors de la transition vers l'université des étudiants ayant un TDAH (Fortin et Gagnon, 2022).

4.2 Participants et échantillonnage

Dans le cadre de cette étude, la population cible, dont les critères de sélections sont présentés dans le tableau 1, correspondait aux étudiants universitaires ayant un TDAH. Tout d'abord, afin de participer à l'étude, il était nécessaire que l'étudiant soit actuellement inscrit dans un établissement universitaire du Québec. Ensuite, il devait demeurer au Québec étant donné que le projet vise à documenter l'expérience de la transition vers l'université, et ce, dans le contexte québécois. De plus, la résidence au Québec est cruciale pour s'assurer que les participants partagent des expériences similaires en termes de systèmes éducatifs, de culture universitaire et d'accès aux services de soutien spécifique disponible dans la province. Ensuite, afin de s'assurer que le participant soit activement impliqué dans son parcours universitaire et que la charge de travail académique soit assez importante pour avoir un effet sur l'expérience de

la transition vers l'université et la gestion du TDAH, le participant devait être inscrit à un minimum de trois cours à l'université. D'un autre côté, le participant devait être dans ses premières années universitaires puisque ceux-ci représentent une période critique pour les étudiants étant donné qu'ils font face à de nombreux changements et défis, tant sur le plan académique que personnel. En effet, il est particulièrement pertinent de s'attarder à cette période afin de comprendre l'expérience vécue des étudiants ayant un TDAH lors de la transition vers l'université, soit une période nécessitant de s'adapter à un nouvel environnement, à de nouvelles exigences académiques ainsi qu'à un niveau accru d'autonomie. Par la suite, pour participer à l'étude, il était nécessaire d'avoir un diagnostic de trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité. Ce critère est fondamental puisque le projet se concentre spécifiquement sur l'expérience des étudiants ayant un TDAH. Finalement, un individu ayant une problématique majeure de santé (maladie chronique, accident traumatique, conditions cardiaques) ne pouvait pas participer au projet. Cette exclusion permet de cibler les défis spécifiques liés au TDAH et de garantir que les résultats de l'étude sont représentatifs et pertinents pour la population étudiée.

Tableau 1.

Critères de sélection des participants

Critères d'inclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Être présentement étudiant dans un établissement universitaire du Québec ; - Demeure au Québec ; - Être inscrit à un minimum de trois cours à l'université ; - Être dans ses premières années universitaires ; - Possède un diagnostic de trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité.
Critère d'exclusion	<ul style="list-style-type: none"> - Présente une problématique majeure de santé (maladie chronique, accident traumatique, condition cardiaque).

L'échantillonnage non probabiliste accidentel et la méthode boule-de-neige (Fortin et Gagnon, 2022) ont été utilisés afin de recruter des participants qui répondent aux critères de sélections précis mentionnés précédemment et qui sont disponibles pour participer à l'étude . D'abord, une affiche a été publiée sur les groupes Facebook *Ergothérapie UQTR* et *Ergothérapie Québec* ainsi que sur la page personnelle Facebook de l'étudiante-chercheuse. Les individus intéressés à participer à l'étude étaient alors libres de remplir le questionnaire électronique sur la plateforme *Google Forms*, et ce, en cliquant sur le lien contenu sur l'affiche. Il était prévu que le recrutement se produise jusqu'à saturation des données, et donc, que la poursuite de la recherche n'ajoute plus de nouvelles informations.

4.3 Collecte des données

Pour recueillir les données, les individus intéressés à participer à l'étude ont eu à remplir un questionnaire électronique sur la plateforme *Google Form*, et ce, en cliquant sur le lien contenu dans la présentation de l'affiche de recrutement des participants. Dans un premier temps, les participants inclus dans l'étude ont répondu à des questions sociodémographiques afin de réaliser un portrait de l'échantillon.

Dans un deuxième temps, les données qualitatives ont été recueillies lors d'entrevues individuelles semi-structurées d'une durée moyenne de 80 minutes, réalisées sur la plateforme *Zoom* par une assistante de recherche. L'entrevue semi-structurée a été choisie puisqu'elle permet une grande flexibilité dans l'ordre des questions posées ainsi que dans les réponses des participants (Fortin et Gagnon, 2022). En effet, comme l'objectif est de documenter l'expérience vécue des étudiants dans la transition vers l'université, il apparaît judicieux de leur offrir plus de liberté pour développer leurs idées plutôt que de leur imposer un plan d'entrevue rigide. De plus, comme l'entrevue semi-structurée nécessite une préparation préalable, un guide d'entrevue a été

construit afin d'offrir une certaine structure (Fortin et Gagnon, 2022). Les questions contenues dans le canevas d'entrevue ont été construites en se basant sur les concepts du MOH et ont été présentées à l'assistante de recherche lors d'une rencontre préalable aux entrevues. Dans cette même rencontre, les objectifs de l'étude ainsi que les thèmes et les sous-thèmes qui y sont associés lui ont été présentés afin que celle-ci soit familiarisée avec le contenu de l'entrevue et qu'elle soit en mesure de faire face à la possibilité que des situations difficiles surviennent lors de l'entrevue (Fortin et Gagnon, 2022).

Finalement, le format individuel a été choisi plutôt que le format de groupe, et ce, afin d'encourager les participants à s'ouvrir plus facilement sur des sujets potentiellement sensibles ou susceptibles de provoquer un sentiment de stigmatisation. Les entrevues ont été réalisées via la plateforme Zoom par l'assistante de recherche, et ce, entre le 19 mai et le 25 mai 2024.

4.4 Analyse des données

Tout d'abord, en ce qui concerne les données recueillies dans les questionnaires sociodémographiques, les statistiques descriptives ont été utilisées afin d'analyser ces données. Par la suite, les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et vidéo via la plateforme *Zoom* par l'assistante de recherche qui les a ensuite transférés à l'étudiant-chercheuse afin que celle-ci effectue la transcription. L'analyse thématique des données à l'aide du logiciel *N'vivo* a été choisi afin de « repérer, analyser et interpréter en profondeur des thèmes (modèles de sens) qui émergent dans les données qualitatives » (Fortin et Gagnon, 2022, p. 334). Plus précisément, les données issues des entrevues ont été traitées par le biais de l'analyse thématique afin d'identifier les principaux thèmes soulevés par les participants, et ce, grâce au processus de codage. Comme l'explique Fortin et Gagnon (2022, p. 334), le processus de codage consiste « à développer des thèmes en repérant les éléments d'intérêt analytique dans les données et en les étiquetant avec un

code ». De plus, afin de créer des liens entre les données ainsi que l'objectif de la recherche, les données ont été divisées et classées sous les dimensions ou sous-dimensions du MOH qui leur correspondaient le mieux. L'analyse thématique des données et le codage a été réalisé seul par l'étudiante chercheuse, mais des discussions avec la directrice de recherche ont eu lieu afin de clarifier le sens de certains thèmes et des biens les hiérarchiser.

4.5 Considérations éthiques

Avant le début des entrevues, le consentement a été obtenu auprès des participants qui souhaitaient prendre part au projet. La présente étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat éthique a été émis le 9 avril 2024 et porte le numéro CER-24-308-07.16.

5. Résultats

5.1 Participants

La présente section contient la description des participants. Le Tableau 2 ci-bas résume les caractéristiques sociodémographiques de ceux-ci. Afin de conserver la confidentialité des participants, des prénoms fictifs sont utilisés pour les présenter. En somme, deux étudiants universitaires (N = 2) ont participé à l'étude. Au moment de la collecte des données, l'âge moyen des participants était de 22 ans. L'ensemble des participants s'identifient au genre féminin et sont d'origine québécoise. Elles étudient à temps plein à l'Université du Québec à Trois-Rivières et sont dans leur première année d'un baccalauréat en sciences.

Tableau 2.

Caractéristiques sociodémographiques des participants au moment de l'entrevue

	Sandrine	Aurélié
Genre	Femme	Femme
Âge (années)	22	22
Groupe culturel ou ethnique	Québécoise	Québécoise
Statut d'étude	Temps plein	Temps plein
Milieu de vie avant le début de l'université	Maison familiale avec les membres de sa famille dans la région de la Mauricie	Maison familiale dans la région de Montréal
Milieu de vie actuelle	Maison en colocation avec son copain, son frère et sa belle-sœur dans la région de la Mauricie	Seule en appartement dans la région de la Mauricie
Emploi durant la première année universitaire	Oui	Non
Âge lors du diagnostic du TDAH (années)	8 ans	14 ans
Autres diagnostics	Oui (troubles obsessionnels compulsifs, trouble d'anxiété généralisée, syndrome de Gilles de la Tourette)	Oui (dyscalculie, dyslexie, dysorthographe et douance)

5.2 Les défis vécus quotidiennement

Les participantes interviewées mentionnent rencontrer quotidiennement des défis. Bien que certains de ces défis puissent également être présents chez des étudiants n'ayant pas ce diagnostic, ils semblent être amplifiés chez elles en raison des limites posées par leurs habiletés et des caractéristiques spécifiques du TDAH.

5.2.1 *La planification et la gestion du temps*

Tout d'abord, pour les étudiantes, l'organisation et la planification des tâches représentent un défi majeur. En effet, elles ont de la difficulté à prioriser, structurer et anticiper les étapes nécessaires à la réalisation d'une activité. Ces difficultés compliquent la réalisation des tâches quotidiennes qui nécessitent une préparation préalable, telles que planifier les courses, les travaux académiques ou organiser leur emploi du temps. Elles ont également tendance à sous-estimer le temps requis pour accomplir une tâche ou à oublier des étapes importantes, ce qui peut entraîner un sentiment d'imprévisibilité et de stress :

J'ai vraiment de la difficulté à me dire « Ben là je vais être là dans une heure, mais là il va y avoir du trafic, il faut que j'arrête chez mes parents ». Ah non, ça c'est vraiment difficile, hum, de gérer l'horaire. (Aurélie).

De plus, il est difficile pour celles-ci d'initier et de terminer une tâche, et ce, en suivant une séquence logique. Cela se traduit souvent par une dispersion dans leurs activités, où elles passent rapidement d'une tâche à l'autre sans parvenir à compléter ce qu'elles avaient commencé. Cette tendance reflète une difficulté dans la planification et l'organisation de la tâche, ce qui peut augmenter la charge mentale de l'étudiante :

Moi, ça ne sera pas direct de faire la vaisselle [...] je vais fermer les rideaux, je ferme les rideaux et là j'oublie qu'il faut que je fasse la vaisselle. Fack là en fermant les rideaux, ben il y a un linge qui traîne, donc je ramasse mon linge, mais là il y a la vaisselle qui attend là [...]. Je diverge tout le temps, tout le temps, dans toutes les tâches que je fais. C'est ça qui est difficile, de me recentrer moi-même. Je ne suis pas capable encore de faire « ah oui, c'est vrai. J'ai cela à faire et il faut que je le fasse ». (Sandrine)

5.2.2 La procrastination

D'un autre côté, la procrastination ainsi que la gestion des distractions sont des défis vécus quotidiennement rendant difficile la gestion efficace des tâches. En effet, pour Sandrine, la procrastination représente un obstacle quotidien affectant la gestion efficace de son temps ainsi que l'organisation de son horaire :

Parce que tsey justement, si j'étudie, bon ben je vais aller partir une brasser de lavage tant qu'à être chez nous et tsey on voit le pattern, sa continue. Donc tsey, je fais une brassée de lavage, après bon, faut que je me concentre. Donc là, je me concentre, mais là bon, je vais aller voir mon téléphone. Bon okay, une notification, là je regarde mes notifications nah, nah, nah. Donc là, je procrastine pendant 15-20 minutes et là « ça fait au moins 20 minutes que je procrastine, faudrait que j'étudie ». Parce que je vais étudier trop longtemps sinon, c'est peut-être pour cela que j'étudie énormément, c'est parce que mon étude n'est pas assez efficace et ça, je le sais et j'en suis consciente. (Sandrine)

5.2.3 La conscience du temps

La conception du temps représente également un défi pour les étudiantes, et ce, particulièrement pour Aurélie. Les difficultés au niveau de la conscience du temps rendent l'exécution des tâches quotidiennes plus longues à effectuer. En effet, pour celles-ci, il peut être difficile d'être consciente du temps mis à effectuer certaines tâches, et donc, de prendre plusieurs heures pour effectuer une tâche quotidienne :

Ça faisait que justement je passais vraiment deux heures à l'épicerie à regarder toutes les sortes de céréales qui existent [...]. La gestion du temps, puis la conception du temps je ne l'ai pas vraiment. (Aurélie)

5.2.4 La gestion des distractions

Pour les étudiantes, il peut s'avérer difficile de gérer efficacement les nombreuses distractions de l'environnement rendant difficile de demeurer attentive dans une tâche. Ce défi engendre des répercussions négatives, et ce, notamment en ce qui concerne les tâches académiques. En effet, le TDAH amplifie la sensibilité aux distractions externes, rendant les environnements bruyants ou encombrés particulièrement perturbateurs pour les étudiantes :

Dû au TDAH, ça ne marchait pas là. J'étais comme assise 4e rangée en avant, tsey j'étais assise dans les premières élèves en avant parce que je sais que ne peux pas être assise en arrière. Mais là, j'écoute un cours et il y a une fille qui tousse à gauche, il y a quelqu'un derrière moi qui n'arrête pas de parler, il y en a un autre qui se mouche, l'autre qui sort de la classe, ça n'allait pas du tout là. J'essayais de me concentrer, mais ça ne marchait pas. (Sandrine)

D'un autre côté, la difficulté à gérer efficacement les distractions peut rendre l'accomplissement des tâches multiples plus difficiles. Par exemple, pour Aurélie, elle mentionne qu'elle n'est pas en mesure d'effectuer deux tâches simultanément :

Et je ne sais pas trop, ben le fait que souvent les gens prennent pour acquis que tu peux faire deux choses à la fois. Donc même pour les travaux d'équipe, bien si je dis « non je ne peux pas à cette heure-là, je fais mon repas et je mange, donc je ne peux pas faire le travail d'équipe », mais eux ils prennent pour acquis que tu peux cuisiner et faire mon travail d'équipe en même temps.

5.2.5 La difficulté à faire des choix

Les témoignages des étudiantes mettent en lumière les difficultés associées à la prise de décision menant à une impression de surcharge mentale : « *Ça aussi le fait d'avoir énormément de choix, un peu anodin, mais d'avoir plus de choix, puis de décisions à prendre, ça alourdit la, la charge mentale, j'ai l'impression. Puis ça me demande beaucoup de temps* » (Aurélie). En d'autres mots, une tâche quotidienne, telle que faire les courses, peut devenir écrasante et complexe pour les étudiantes : « *J'ai vraiment trouvé cela difficile t'sais aller à l'épicerie et choisir les aliments que je vais prendre en conséquence de ce que je vais manger* » (Sandrine).

Et la prise de décision, parce qu'il y a énormément plus de décisions à prendre, des microdécisions là, des petites petites choses, mais qui peuvent être, qui peuvent prendre vraiment beaucoup trop de place. Donc même à l'épicerie, ben je l'ai déjà dit je ne sais pas combien de fois. Hum, dans tous les magasins et même pour aller acheter une pelle, c'était compliqué. (Aurélie)

5.3 Les changements vécus lors de la transition vers l'université

Les étudiantes interviewées nomment avoir vécu de nombreux changements lors de leur transition vers l'université, et ce, tant dans les exigences des différentes occupations, dans leurs rôles ainsi qu'au niveau de l'environnement physique, social et institutionnel. Ces changements entraînent une répercussion immédiate au niveau de la participation occupationnelle des étudiantes, et ce, dans l'ensemble de leurs occupations. En effet, il est important de noter que les exigences dans les occupations, soit ce qui est attendu des étudiantes en termes de participation occupationnelle, sont étroitement liées à l'environnement dans lequel elles évoluent ainsi qu'à leurs habiletés. Or, l'environnement physique, social et institutionnel présente des facilitateurs ou encore des obstacles à la participation des étudiantes telle qu'elles sont attendus et les limites posées par leurs habiletés peuvent exacerber les difficultés vécues quotidiennement par celles-ci.

5.3.1 Le départ du nid familial

Lors de la transition vers l'université, les étudiantes nomment avoir développé davantage d'autonomie dans la réalisation de l'ensemble de leurs occupations, et ce, principalement en raison du départ du nid familial et de la perte de l'encadrement offert par leurs parents. La transition vers un nouvel environnement, offrant moins d'encadrement et de support, entraîne la création de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités. Or, dans cette période de transition, les défis liés à l'organisation, la concentration et à la gestion du temps sont particulièrement mis de l'avant. Une participante a exprimé comment la charge mentale accrue due aux nouvelles responsabilités affecte sa capacité de concentration qui lui pose déjà un défi en lien avec son TDAH :

Le fait d'avoir une grosse charge mentale liée aux nouvelles responsabilités
occupe de la place dans mon esprit, ça fait que je suis moins concentré ailleurs

ou je vais essayer d'être concentré à plusieurs endroits en même temps, puis ce n'est pas super évident. Exemple, je suis partie quelquefois en laissant des choses dans le four où j'ai laissé mon auto rouler plusieurs heures. (Aurélie)

De plus, l'augmentation des responsabilités liées aux tâches est devenue une réalité pressante : « *Pendant l'année scolaire, c'est ma maman qui allait à l'épicerie [...]. Je n'avais pas vraiment de responsabilité liée à ça [...]. Je n'avais pas nécessairement de pression* » (Aurélie). Ensuite, pour les deux étudiantes, il est difficile naviguer efficacement entre les nouvelles responsabilités, et ce, tout en s'adaptant aux nouvelles exigences académiques : « *Tout ce qui est associé à mes besoins de base me prend beaucoup plus de temps, puis empiète sur l'académique. Tout ce que ça me prend pour fonctionner, c'est plus difficile. Donc je suis moins disponible pour l'académique* » (Aurélie).

D'un autre côté, les étudiantes mettant de l'avant l'apport du soutien offert par leur entourage lors de transition. En effet, pour Sandrine, un aspect important qui l'a aidé au niveau de la transition vers l'université est la présence de son copain qui agit en tant que facilitateur dans la réalisation des nouvelles tâches.

C'était mon chum qui me faisait à manger [...]. Des fois, il venait me porter mon assiette devant mon étude parce que je capotais [...]. Une chance que j'avais quelqu'un pour m'aider parce que sinon clairement je me serais négligé [...]. C'est sûr en fait qu'il m'a aidé justement à pallier sur ce que je négligeais plus, comme le repas quelquefois je n'avais pas le temps, mais là c'est lui qui le faisait.

Cependant, Aurélie ne possédait pas de soutien social dans ses tâches quotidiennes, ce qui engendrait des défis supplémentaires ainsi qu'un sentiment de solitude :

Mais j'ai, j'ai l'impression d'être un peu orpheline (rires). Je ne veux pas être sensationnaliste dans ma façon de l'exprimer. Mais c'est un peu ça [...]. Le fait qu'il n'y a aucune supervision, il n'y a pas d'autres personnes dans l'appartement, ben ça ne me donne pas un rythme un peu à suivre. Avant, quand tout le monde était couché, ben j'allais dormir parce c'est l'ordre naturel des choses. (Aurélie)

5.3.2 Nouveau cercle social

Tout d'abord, lors de la transition vers l'université, les étudiantes interviewées nomment avoir vécu une modification au niveau de leur environnement social. En effet, cette période est souvent marquée par la nécessité de reconstruire un cercle social adapté au nouvel environnement universitaire, ce qui influence leur adaptation occupationnelle de différentes manières.

Par exemple, Sandrine a mentionné qu'elle avait l'habitude de s'appuyer sur ses coéquipières de son ancienne équipe, et ce, au niveau de son soutien social. Or, la transition vers l'université a rendu cette dynamique plus difficile, la laissant parfois avec le sentiment d'être perdue, et ce, en lien avec la perte du pilier que représentait son équipe :

J'étais habituée d'être avec mon équipe et justement d'avoir comme un pilier. Justement, c'est peut-être pour cela que j'étais comme plus perdue là. Avec le volleyball t'sais, on avait, euh, une gang et c'était comme mon pilier depuis toujours parce que c'était comme la même gang ou à comme quatre ou cinq filles maximum différentes depuis mon secondaire un. On s'est comme toujours suivies. Fack hum, c'était comme rassurant, on avait notre réconfort à travers ça [...] et vraiment, ça l'aidait je trouvais. Donc là, de me retrouver un

peu comme seule, eum, ben ça je pense, que ça n'a comme pas aidé là, à la transition... (Sandrine)

Ensuite, Aurélie souligne des défis particuliers liés à la distance géographique de sa famille et à l'absence de soutien familial direct en raison de barrières technologiques : « *Mes parents sont un peu plus vieux [...] et l'effet d'être à distance c'était plus difficile parce que [...] ma mère n'a pas de téléphone cellulaire, elle ne va pas à l'ordi et je n'avais comme pas de lien familial* » (Aurélie). De plus, pour celle-ci, le besoin de reconstruire un nouveau cercle social et de s'intégrer socialement auprès de son nouvel environnement social lors de la transition vers l'université est plus difficile en raison de ses nouvelles responsabilités et de ses habiletés : « *T'sais le fait de vouloir être intégré socialement dans les groupes, dans mon programme aussi, je ne pouvais pas autant que les gens qui n'ont pas de TDA, parce que moi, aller à l'épicerie, ça me prenait quatre heures* » (Aurélie).

De plus, lors de la transition vers l'université, la construction de nouvelles relations sociales avec ses amis universitaires pouvait parfois agir en tant que distraction plutôt que de soutien :

J'étais moins distraite par mes amis, mes amis étaient plus un soutien qu'une distraction. Hum, à l'université, j'ai l'impression que c'est une distraction un peu de mes études, puis le désir de m'intégrer socialement peut empiéter sur ma capacité à prioriser mes études de mon intégration sociale. Tsé si je me dis : « Ah bien si je ne vais pas grimper avec eux, je ne vais jamais pouvoir retourner grimper. Il faut absolument que j'aille grimper aujourd'hui » (rires)

Fack, euh, ouais, il y a ça. (Aurélie)

Ensuite, Aurélie a également été déstabilisée par la multitude de possibilités de socialisation à l'université et la tentation de sortir dans tous les bars étudiants était forte, mais cela entraînait des conséquences négatives sur certaines autres responsabilités, dont sa capacité à prioriser ses études par rapport à son intégration sociale : « *Le fait de pouvoir sortir à tous les soirs dans le bar étudiant, j'étais comme bouche bée. C'était vraiment chouette, mais ça a fait que bien toutes les autres responsabilités prenaient un peu le bord* » (Aurélie).

5.3.3 Les horaires de cours irréguliers

Lors de la transition vers l'université, les étudiantes nomment avoir des horaires de cours irréguliers : « *Euh je dirais que ça l'a été un peu différent, parce que mes cours mettons, ben l'après-midi j'avais des trous pas de cours* » (Sandrine). De plus, les variations dans les locaux et dans les modalités d'enseignement d'une journée à l'autre ajoutent une couche de complexité dans le contexte où l'étudiante a des habiletés déjà réduites en ce sens lien avec son TDAH :

Donc ça arrivait quand même souvent que je me trompais de local ou je me rendais au local, finalement c'était en ligne [...]. Mon amie, qui est super organisée, avait ma position en temps réel, donc si, par exemple, j'oublie un cours, puis elle me voyait à l'épicerie (rires), elle pouvait me rappeler que j'avais un cours. (Aurélie)

5.3.4 Support institutionnel et accès aux mesures d'accompagnements

Pour les deux étudiantes, le support offert par l'université lors de la transition a joué un rôle très important quant à leur adaptation occupationnelle. En effet, pour les deux étudiantes, la transition vers l'université ainsi que l'accès aux mesures d'accompagnement n'ont pas été faciles étant donné qu'elles n'avaient pas le soutien nécessaire pour effectuer le transfert de leurs

dossiers vers l'université. Or, en raison du manque de soutien, les étudiantes mentionnent ne pas savoir les mesures de soutien auxquelles elles avaient accès à l'université :

Le service adapté ou tu sais comme le service pour les gens ayant des besoins là, je ne sais pas comment ça s'appelle, mais eux je sais qu'ils peuvent aider, mais ce n'était pas assez clair, donc c'est une lacune [...] Je n'étais pas pantoute au courant, parce que ça ne fonctionne pas pareil au cégep et l'université concernant les mesures qu'on a le droit. Oui, j'ai le droit à plus de temps pendant mes examens, mais outre les examens là, en classe, c'est vraiment cela qui fait en sorte qu'on performe pendant les examens. Je ne savais pas à ce que j'avais le droit et tout. (Sandrine)

De plus, pour les étudiantes, il est nécessaire de se familiariser au niveau du service adapté, ce qui peut s'avérer source de stress et être un obstacle : « *Un obstacle par rapport à mes tâches académiques ? [...] De refaire mon cercle, mais pas mon cercle d'amis, mais les personnes de référence au soutien des élèves adaptés, ce ne sont plus les mêmes personnes qu'avant, donc c'est différent* » (Aurélie).

C'est sûr de ne pas savoir où poser mes questions et à qui demander quoi, j'ai trouvé ça difficile et je ne comprenais pas trop comment ça fonctionnait. Je ne sais pas trop si ce sont des liens avec le TDAH ou comme l'anxiété, parce que j'étais comme anxieuse et là je ne savais comme pas trop où aller, puis là j'étais ... ça me stressait plus qu'autre chose de demander à quelqu'un pi que ce ne soit pas ça, puis là l'attente. (Sandrine)

5.4 Les impacts au niveau de la participation occupationnelle

Comme mentionné précédemment, la transition vers l'université est une période marquée par de nombreux changements et bouleversements qui influencent la participation des étudiantes dans leurs différentes occupations. Cette période de transition combine plusieurs éléments susceptibles d'accentuer les défis vécus par les étudiantes ayant un TDAH. En effet, les défis qu'elles rapportent, tel que la gestion des distractions, la procrastination ou les difficultés d'organisation sont amplifiées par les nouvelles exigences et responsabilités inhérentes à la vie universitaire. Or, cette combinaison de défis et de bouleversements liés à la transition peut entraver leur participation dans diverses occupations et nécessite une grande capacité d'adaptation.

Lors des entrevues, les participantes ont discuté des impacts de ces changements sur plusieurs sphères de leur vie, notamment la préparation des repas et l'alimentation, l'entretien du domicile, la gestion du sommeil, les loisirs, les activités sociales, les déplacements, le travail étudiant ainsi que les tâches académiques.

5.4.1 Préparation des repas et alimentation

Pour la préparation des repas et l'alimentation, les deux participantes ont vécu des expériences différentes. Tout d'abord, Sandrine nomme que sa participation dans la préparation des repas a grandement diminué lors de la transition vers l'université : « *Au début, c'était vraiment difficile, je n'étais pas capable de faire la préparation de repas et de me concentrer sur mes études par la suite* » (Sandrine). De plus, elle mentionne qu'il était très difficile de s'engager dans l'ensemble des activités en lien avec la préparation des repas, entre autres en raison des activités et tâches à réaliser dans son rôle d'étudiante :

C'était vraiment difficile de penser à tout cela et de prendre le temps d'y penser, t'sais de prendre un moment pour penser à ce que je vais acheter à l'épicerie pour manger telle affaire dans la semaine. Je ne prenais pas le temps et je n'étais pas là, j'étais trop dans l'école, étude, que je négligeais vraiment beaucoup cette partie-là. (Sandrine)

Contrairement à Sandrine, Aurélie a vu sa participation dans la préparation des repas augmenter puisqu'auparavant, c'était sa mère qui s'occupait majoritairement de cette tâche. Or, pour celle-ci, cette nouvelle activité est devenue une source de plaisirs et une échappatoire aux exigences académiques. Elle nomme que « *la tâche de la préparation de repas, je la laisse libre. Ce qui fait que j'ai beaucoup de plaisir en la faisant* » (Aurélie). En revanche, il a été difficile d'intégrer les tâches associées à la préparation des repas dans la routine, comme la planification des repas ou aller à l'épicerie, et ce, tout en s'impliquant également dans l'ensemble de ses autres responsabilités : « *J'avais de la difficulté à, à me donner à 100% partout, mais c'est impossible [...] parce que moi, aller à l'épicerie, ça me prenait 4 h là (rires)* » (Aurélie).

5.4.2 L'entretien du domicile

En ce qui concerne les tâches reliées à l'entretien du domicile, dont faire le ménage et la lessive, la participation de Sandrine varie en fonction des tâches à faire. Tout d'abord, pour la lessive, sa participation est demeurée similaire puisque c'est une tâche qui nécessite moins de temps :

Pour le lavage, ben laver les vêtements, ça n'a pas changé vraiment non plus, dans le sens que t'sais, on ne fait pas vraiment ça chaque jour, donc ce n'était pas si pire. Je réussissais tout le temps à prendre un petit moment pour laver mes choses pi euh, ça allait bien. (Sandrine)

Or, en ce qui concerne le ménage, elle nomme avoir « *décidé de faire un lâcher-prise [...]. J'ai comme des petits TOC aussi là, fuck avant c'était pire, parce que j'avais plus de temps* » (Sandrine). De plus, sa participation ainsi que l'importance qu'elle accorde au ménage ont diminué, et ce, en raison du manque de temps liés aux nouvelles exigences académiques et qu'elle bénéficiait grandement de l'aide de son conjoint pour accomplir ses différentes tâches :

Le ménage en général, ben c'est sûr que je le fais moins parce qu'avant j'aimais vraiment ça le faire [...] et je sais que je le faisais moins souvent avec l'université dû au manque de temps, ben je pense que ça, c'est parce que je gérais mal mes choses t'sais. Hum, c'est sûr que ça l'a baissé un peu, mais par chance, je n'habite pas seule. C'est sûr que mon conjoint là, il m'aidait.
(Sandrine)

Pour Aurélie, sa participation dans les différentes tâches liées à l'entretien du domicile a grandement augmenté puisqu'elle nomme que lorsqu'elle habitait avec ses parents, elle faisait le ménage « quand ça fonctionnait dans mon horaire » et qu'elle n'avait pas « *nécessairement de pression. Tout le ménage dans la maison ne reposait pas sur mes épaules* » (Aurélie). Lors de la transition, elle a dû s'occuper de l'ensemble des tâches seules et elle nomme mettre beaucoup de temps et d'énergie dans les tâches ménagères. Or, contrairement à Sandrine, l'importance qu'elle accorde aux tâches liées à l'entretien du domicile a augmenté lors de la transition et elle mentionne qu'elle apprécie prioriser le ménage puisque ceci lui permet de mieux s'organiser :

Ça permet de me rappeler où sont mes objets, quand je les mets toujours au même endroit, quand c'est propre visuellement si c'est plus... Bah c'est moins éparpillé dans mon esprit, si, au moins ce que je vois ne l'est pas. C'est moi qui

fais toutes mes tâches, le balai. J'essaie de laisser mon, ma cuisine comme elle était là après avoir fait un repas. (Aurélie)

En ce qui concerne la lessive, il s'agit d'une tâche difficile pour Aurélie dans laquelle elle voit sa participation augmenter grandement lors de la transition vers l'université, et ce, engendrant des effets négatifs sur la participation dans ses autres activités. En effet, elle nomme que c'est une tâche qui lui demande beaucoup de temps et que c'est « *vraiment très, très long* » (Aurélie). De plus, elle éprouve de la difficulté à gérer les nombreux choix s'offrant à elle nécessaire afin de réaliser cette tâche :

Eum, les laver ben. Ça aussi le fait d'avoir énormément de choix, un peu anodin, mais d'avoir plus de choix, puis de décisions à prendre, ça alourdit la, la charge mentale, j'ai l'impression. Puis ça me demande beaucoup de temps.
(Aurélie)

5.4.3 Le sommeil

Ensuite, la transition vers l'université a eu un impact significatif sur la gestion du sommeil des deux participantes. En effet, celles-ci ont nommé avoir de la difficulté à ce niveau. Par exemple, Sandrine nomme que « *la gestion du sommeil n'est pas super* » et Aurélie mentionne que c'est « *horrible* ».

Avant la transition vers l'université, les étudiantes avaient déjà des habitudes de sommeil irrégulières, mais celles-ci se sont dégradées avec les nouvelles exigences académiques, les horaires irréguliers imposés par le programme d'étude universitaire ainsi que les nouvelles responsabilités. Un conflit entre les activités et tâches reliées à l'étude et le sommeil, des défis quant aux habiletés de gestion et de conception du temps ont souvent eu pour effet de retarder l'heure de coucher tel que le souligne Aurélie : « *Hum, t'sais il y a une nuit, la session passée, j'ai*

fait des fleurs en papier, puis je n'ai pas vu la nuit passer (rires) » (Aurélie). Or, ces changements et bouleversements au niveau du sommeil entraîne parfois l'intégration de siestes à l'horaire pour pallier à la fatigue accumulée :

La transition a comme retardé l'heure que je me couche [...]. À un moment donné, pendant la journée, je vais devoir faire une sieste si je me suis couchée trop tard et qu'il a fallu que je me lève tôt. (Sandrine)

5.4.4 Les loisirs et les activités sociales

En ce qui concerne les loisirs, la participation de Sandrine demeure similaire dans ceux-ci en raison de l'importance qu'elle y accorde telle que le mentionne l'extrait suivant : « *J'essaie vraiment d'y mettre une bonne importance parce que je sais que, pour moi là, c'est vraiment important* » (Sandrine). De plus, elle mentionne également prendre le temps pour effectuer ses loisirs, et ce, tel que le faisait avant la transition vers l'université malgré l'augmentation des responsabilités et des exigences académiques : « *Un loisir aussi simple que marcher mon chien, je trouve cela vraiment important, donc même avec la transition à l'université, j'allais toujours marcher mon chien* » (Sandrine). Ensuite, malgré le fait qu'elle a été obligée de mettre de côté le sport qu'elle pratiquait au secondaire ainsi qu'au cégep en raison du niveau trop élevé de l'équipe universitaire, elle a rapidement été en mesure de trouver un nouveau sport, et ce, afin de répondre à son grand besoin de bouger ainsi que de préserver une participation similaire dans ses loisirs : « *Lors de la transition, j'ai transféré vers un autre sport [...], ça comme aidé parce que je savais que si j'arrêtais tout, j'allais être perdue [...]. J'ai tout le temps fait du sport, il fallait que ça continue là* » (Sandrine).

D'un autre côté, pour Aurélie, sa participation au niveau des loisirs a diminué lors de la transition vers l'université. En effet, telle que Sandrine, Aurélie accorde une grande importance

aux loisirs lui permettant de bouger puisqu'elle nomme que « *c'est bénéfique pour tout ce qui est de ma concentration* » (Aurélie). En revanche, sa participation diminue en raison de l'augmentation des responsabilités liées avec l'entretien de son appartement, l'augmentation des exigences académiques ainsi que le déménagement dans une nouvelle ville engendrant la perte de son cercle sociale avec lequel elle pratiquait ses loisirs sportifs :

J'ai un petit peu moins de temps pour... Pas de temps, mais j'ai moins d'occasions aussi pour effectuer mes loisirs. [...] Avant la transition, je me sentais moins coupable quand je prenais du temps pour bricoler ou peu importe. Parce que je savais. Je savais que... Ben je n'avais pas en tête toutes les tâches que j'avais à faire [...] Puis aussi, j'avais des gens avec qui, un peu plus de personnes avec qui partager mes loisirs et puis aussi mes loisirs étaient souvent payés par mes parents. Donc avant, je faisais des cours de ballet. J'ai commencé ça au cégep. Ben c'est mes parents qui payaient mes cours de ballet. (Aurélie)

Par la suite, lors de la transition vers l'université, il était plus difficile pour les participantes de voir leurs familles et de gérer efficacement leurs temps afin d'obtenir un équilibre entre leurs interactions familiales et leurs tâches académiques menant à une diminution de sa participation dans cette sphère. En effet, pour Sandrine, le stress et l'anxiété liés aux études ainsi que l'impression de perdre son temps réduisaient le désir de voir ses proches :

C'est sûr que rendue à l'université je prenais vraiment moins le temps de les voir, euh, toute ma famille ou même quand ma mère venait ici et que j'étais en train d'étudier ben « j'étudie là, je ne peux pas te parler », donc c'est sûr que c'était vraiment difficile, ça l'a vraiment changée [...]. Le stress montait et l'anxiété, fack ça faisait que je prenais un cinq minutes pour arrêter l'étude et

aller leur parler, mais ça me stressait trop et je préférais rester étudier que prendre le temps. (Sandrine)

Pour Aurélie, la participation dans ses activités sociales s'est vue modifiée lors de la transition vers l'université. En effet, la gestion des déplacements pour visiter sa famille et la planification du temps pour effectuer des activités avec eux, représentent des sources de stress supplémentaire lors de la transition vers l'université : « *La famille, c'est difficile de gérer les déplacements de longue distance [...] et de coordonner l'horaire de mon frère, de sa copine aussi...* » (Aurélie).

5.4.5 Les déplacements

La participation de Sandrine dans les déplacements lors de la transition vers l'université est demeurée similaire. Un élément ayant joué un rôle important dans les déplacements et l'obtention de la vignette de stationnement pour le campus. En effet, la vignette de stationnement a aidé Sandrine dans la planification de ses déplacements vers l'université. Par contre, l'absence de celle-ci génère des défis plus marqués au niveau de la planification des déplacements et peut entraîner des émotions négatives associées à la recherche de stationnement et augmenter la surcharge mentale:

Ouin, ben les déplacements ont drôlement évolué pour le positif parce qu'au cégep, je n'avais pas de vignette. [...]. Donc la première session, j'ai vraiment été comme chanceuse, j'ai eu la vignette et c'était vraiment facile [...]. Ça l'a vraiment aidé ça parce que je savais à quelle heure qu'il fallait que je parte, à quelle heure que j'allais arrivée et que j'allais me trouver un stationnement assez facilement [...]. À la deuxième session, je ne l'ai pas eu [la vignette de stationnement], et là, c'était plus difficile. Il fallait que je me stationne quelque

part, et là, j'ai tu le droit de me stationner, et là, j'ai tu barré mes portes, donc je fais 5 minutes à pied barrer mes portes et là je reviens. (Sandrine)

Pour Aurélie, sa participation au niveau des déplacements se voit être modifiée lors de la transition vers l'université. En effet, celle-ci avait l'habitude d'opter pour des modes de transport actifs, tels que le vélo ou la marche. Cependant, dans la transition, il a été difficile pour celle-ci de maintenir une participation adéquate au niveau des déplacements actifs en raison des commentaires de son entourage, de l'environnement peu adapté pour ce style de déplacements dans sa nouvelle ville universitaire ainsi que des enjeux en lien avec ses nouvelles responsabilités. De plus, les déplacements représentent une nouvelle charge mentale pour Aurélie, et ce, notamment en lien avec la planification et l'organisation difficile des déplacements :

Ben avant j'allais toujours à l'école en vélo. Puis là, avec l'uni, j'ai l'impression que c'est moins accepté socialement. Je me faisais plein de commentaires à propos de ça (rires). [...] À Trois-Rivières, c'est dangereux faire du vélo l'hiver (rires). J'en ai vu cet hiver, ce sont des combattants là (rires), moi je ne peux pas risquer ma vie à ce point-là (rires). [...] De plus, les déplacements en vélo ou les déplacements pour me rendre à l'université ou au cégep, ça a toujours été important pour moi que ce soit actifs. Hum, mais maintenant ça prend énormément plus de place dans ma tête, maintenant. Parce que si je vais à l'université en vélo, ben je ne peux pas aller à l'épicerie à côté en auto. Y'a comme d'autres facteurs qui entrent en jeu. Donc dans ma tête, les déplacements, c'est comme beaucoup plus présent. Hum, faut que je calcule aussi le trafic si je veux retourner une fin de semaine chez mes parents ou même le gaz... À quel endroit je vais mettre du gaz. (Aurélie)

5.4.6 Le travail étudiant

Lors de la transition vers l'université, le maintien de l'emploi étudiant ainsi que la gestion de leur participation dans cette sphère représentent un défi important. En effet, pour Sandrine, en raison de l'augmentation des exigences académiques, des horaires de travail peu flexible et contraignant et de l'incompréhension de ses patrons ainsi que de ses collègues sur ses besoins ainsi que ses difficultés en lien avec son TDAH, il y avait une interférence avec ses études compliquant ainsi sa préparation dans ses examens. Sachant que les tâches académiques demandent souvent plus de temps à compléter pour les étudiants ayant un TDAH et que l'organisation et la planification de la tâche peuvent être particulièrement difficiles pour cette population, la conciliation entre le travail étudiant et les études peut engendrer des défis supplémentaires :

Je trouvais cela difficile, au début, d'aller travailler tout le temps avec le même horaire, sans avoir congé, quand j'avais des examens parce que je sais qu'il fallait que j'étudie plus, parce que ça m'en demandait plus. Je lis deux fois mes notes, parce que si je lis une fois, je lis, mais je n'enregistre pas autant, j'ai l'impression que les autres. Eh, donc ça l'a vraiment changé. J'avais besoin de plus de temps et là il fallait que j'aie des congés avec mon travail, mais là, c'était difficile et il ne voulait pas nécessairement m'en donner même si j'avais des examens [...]. T'sais, le monde s' imagine que l'université c'est pareil pour tout le monde, que le monde font le party et vont à la chasse chaque mercredi, mais ce n'est pas tous les programmes qui te permettent cela. Mais eux, ils ne comprenaient pas ça. [Mes collègues] n'était peut-être pas consciente de mes

capacités aussi et de mes diagnostics qui faisaient que j'avais besoin de plus.

(Sandrine)

Or, au début de la transition, la participation de Sandrine est demeurée identique.

Cependant elle a dû quitter son emploi étudiant en raison de ses difficultés lors de la transition afin de trouver un emploi qui est plus flexible et compréhensible, diminuant ainsi sa participation : « *Finalement, j'ai changé d'emploi et euh, ça comme aidé par la suite. C'était un emploi qui était comme vraiment plus compréhensible et c'est mieux* » (Sandrine).

D'un autre côté, la participation d'Aurélie dans son emploi étudiant a complètement disparu. En effet, les nouvelles exigences académiques, les nouvelles responsabilités ainsi que l'adaptation à la vie universitaire représentaient déjà un défi de grande taille, et donc, elle a pris la décision de quitter son emploi étudiant lors de la transition vers l'université : « *Pour faciliter un peu mon acclimatation à Trois-Rivières, j'ai décidé de ne pas avoir de travail cette année. Ce qui était, je pense, une bonne idée* » (Aurélie).

5.4.7 Les tâches académiques

La participation des étudiantes dans les tâches académiques lors de la transition vers l'université subit des changements significatifs et une augmentation notable, et ce, majoritairement en raison des exigences académiques plus élevées.

Tout d'abord, les deux étudiantes nomment avoir besoin de plus de temps pour l'ensemble de leurs tâches académiques, mettant également de l'avant la nécessité d'avoir accès aux mesures d'accommodements, dont le temps supplémentaire dans les examens : « *Ça a vraiment changé parce que j'avais besoin de plus de temps d'études [...] Ce n'est pas pour rien que j'ai du temps supplémentaire durant mes examens, c'est parce que ça me prend plus de temps* » (Sandrine).

D'un autre côté, la complexité des travaux universitaires tant individuels qu'en équipe ainsi que la nécessité de gérer efficacement son temps pour accomplir l'ensemble des tâches se sont avérées particulièrement exigeantes pour Aurélie. Sa participation dans les travaux d'équipe a grandement augmenté alors que son implication dans les travaux individuels a diminué. En effet, il nomme que la participation à des travaux d'équipe prend beaucoup de temps et d'énergie puisqu'elle voulait éviter de nuire à ses collègues de classe, l'ayant parfois conduit à négliger ses propres travaux individuels :

Dès que ce sont des travaux et pas de l'étude ou de la lecture, c'est vraiment plus long. Puis je vais prioriser les travaux d'équipe parce que, ben je ne veux pas que les gens se sentent pénalisés d'être avec moi qui est un peu perdue. Donc je me donnais à 100%, puis même, je pense que j'ai, euh, je participais des fois plus que d'autres personnes au détriment de mes travaux individuels. Et donc, t'sais, il y a deux fois où j'ai... il y a une fois où j'ai remis un travail incomplet, et une autre fois où je ne l'ai pas remis. (Aurélie)

Ensuite, parallèlement à l'augmentation des tâches académiques, la gestion des responsabilités personnelles a également influencé la participation des étudiantes dans les tâches académiques. Les nouvelles responsabilités liées à l'entretien de son logement ainsi que la gestion de l'horaire interféraient avec les études : « *Mais là, d'avoir des responsabilités liées à l'école, ça fait que tout le temps, j'avais de la difficulté à gérer à propos de l'appartement et ça avait des impacts sur l'école* » (Aurélie).

5.5 Les compétences développées lors de la transition occupationnelle

Finalement, lors de la transition vers l'université, les étudiantes ont fait face à de nombreux défis et ont dû mettre en place des stratégies afin de s'adapter à la nouvelle réalité ainsi que de préserver une participation dans leurs différentes occupations.

Tout d'abord, pour Sandrine, le soutien offert par son environnement social a joué un rôle très important dans sa transition vers l'université. En effet, celle-ci s'est appuyée sur le soutien qu'offrait son copain et elle nomme à plusieurs reprises lors de l'entrevue que celui-ci l'a grandement aidée lors de la transition en palliant ces difficultés :

Ben je pense que mon copain est un facilitateur. C'est sûr en fait qu'il m'a aidé justement à pallier sur ce que je négligeais plus, comme le repas des fois je n'avais pas le temps, mais là c'est lui qui le faisait tsey. Ça été comme un facilitateur à ma transition. (Sandrine)

Pour sa part, Aurélie, qui ne possédait pas le même soutien étant donné qu'elle habitait seule en appartement, a dû mettre en place de nombreuses stratégies lors de sa transition vers l'université. Celle-ci nomme avoir effectué de nombreux changements au niveau de son environnement physique afin de palier à ses défis et de faciliter sa transition : « *Hum, ben de changer mon environnement là. Donc les crochets tout ça là, c'était vraiment utile. De me faire des doubles un peu partout* » (Aurélie). Par exemple, pour l'épicerie, elle nomme avoir mis en place plusieurs stratégies :

Eum, de toujours laisser des sacs dans mon auto parce que j'oubliais mon sac et de laisser ma sacoche là (pointe le crochet) sur le même crochet parce que j'oubliais mon portefeuille. Mettre mes clés sur ma poignée porte avec une

ganse longue. Charger mon téléphone au même endroit, devant ma porte.

(Aurélie)

De plus, en lien avec les défis concernant la gestion efficace du temps ainsi que la conscience du temps, les deux étudiantes nomment avoir mises en place de nombreuses stratégies dont, par exemple, l'utilisation d'un agenda papier, de rappel sonore, le partage de localisation avec un proche et la mise en place d'indices visuels dans l'environnement :

Le time timer aussi pour pas que ça déborde. Puis les, pour me préparer avant d'aller rejoindre des gens pour un loisir, souvent je vais mettre un une alarme aux 7 minutes pour me faire prendre conscience du temps qui passe. (Aurélie)

Par la suite, les deux étudiantes nomment utiliser des écouteurs afin de limiter les bruits ambiants, et donc, de limiter les distractions : « *Eum, mettre des écouteurs aussi, où qu'on n'entend pas le bruit ambiant là. Ça m'a aidé puisque'avant je n'utilisais pas ça, fuck ça m'a vraiment aidé à rester plus focus sur ma tâche* » (Sandrine).

D'un autre côté, en ce qui concerne les tâches académiques, les étudiantes nomment que le soutien offert par le membre du personnel, que ce soient les enseignants, chargées de cours, coordonnateur de stage et plus encore, s'avère être très important et agit en tant que facilitateur à la transition : « *Ben sinon, la directrice. Ben, on a eu une rencontre pour essayer de voir un peu s'il y avait d'autres stratégies que je pourrais adopter pour les prochaines sessions* » (Aurélie). En effet, Sandrine nomme que la proximité avec ses professeures est très facilitante :

J'ai vu une méga différence, ça m'a vraiment aidée là. Ça paraît que c'est des humains qui travaillent avec des humains et comme c'est vraiment différent

là[...]. Moi j'aime beaucoup poser des questions aux professeures, peut-être pour me rassurer quand j'ai des questions et tout cela. (Sandrine)

Ensuite, les deux étudiantes nomment avoir eu recours aux mesures d'accommodements offertes par l'université : « *Hum, les mesures adaptées, ben tout ce qui était avant là, tout le temps supplémentaire, euh, le tutorat, tout l'accès à ces services-là que j'avais auparavant. Ben là, j'ai encore accès, ce qui est très rassurant, puis bénéfique* » (Aurélie). De plus, malgré l'accès aux mesures d'accompagnements, Sandrine nomme avoir eu le besoin d'effectuer des ajustements et de s'adapter, et ce, principalement en ce qui concerne l'enregistrement des cours :

J'ai pu faire signer mes professeures pour enregistrer les cours et là j'écoutais mes cours. Mais ça devenait long écouter tous mes cours. J'ai trouvé comme des trucs avec iPad et Good Notes. Quand il y a un endroit dans le cours que je sais que j'étais plus perdue, ben je mets des points d'interrogation et je sais que c'était là que je dois réécouter. (Sandrine)

En conclusion, la transition vers l'université a confronté les étudiantes à de nombreux défis significatifs auxquelles elles ont dû adopter différentes stratégies pour faciliter leur adaptation et maintenir leur participation dans leurs occupations quotidiennes. Pour les deux étudiantes, la perte de l'encadrement et de la structure familiale liée à la modification de milieu de vie lors de la transition ainsi que l'augmentation de la charge de travail tant au niveau académique que personnelle représentent les éléments majeurs ayant un impact dans la participation aux différentes occupations.

6. Discussion

La transition vers l'université engendre son lot de nouveautés et de défis. Pour les élèves ayant un TDAH, ces défis peuvent être amplifiés en raison des caractéristiques propres à ce diagnostic. Or, l'objectif de cette étude était d'explorer comment les étudiants universitaires ayant un TDAH vivent cette transition afin de comprendre les enjeux reliés à leur participation dans les occupations entourant cette période et d'identifier les facilitateurs ainsi que les obstacles à celle-ci. Cette étude a permis de souligner l'importance de développer une bonne compréhension de l'expérience vécue de la participation occupationnelle des étudiants universitaires ainsi que des défis et facilitateurs lors de la transition vers l'université.

Les résultats de cette étude démontrent que les participantes ont vécu la transition vers l'université avec certaines difficultés et que celle-ci a engendré de nouveaux défis dans les occupations entourant la transition vers l'université, et ce, au-delà de la sphère académique. La participation occupationnelle des participantes lors de leur transition vers l'université s'est vue être modifiée pour la majorité des occupations entourant la transition vers l'université, soit la préparation des repas et l'alimentation, l'entretien du domicile, le sommeil, les loisirs et les activités sociales, les déplacements, le travail étudiant et les tâches académiques. Les changements vécus ont été causés par divers facteurs, dont les modifications de rôles, l'augmentation des responsabilités personnelles et des exigences académiques, ainsi que l'adaptation à de nouveaux rôles et environnements. Ces facteurs ont poussé les participantes à mettre en place différentes stratégies et à développer de nouvelles compétences occupationnelles pour actualiser pleinement leur identité d'étudiante universitaire et pour s'adapter à cette transition occupationnelle importante.

Dans la présente section, l'expérience des participantes sera discutée en regard du cadre conceptuel de cette étude, le MOH (Taylor, 2017) et des connaissances actuelles issues de la

littérature scientifique. Par la suite, les forces ainsi que les limites de l'étude seront mises de l'avant, suivies des retombées pour la pratique en ergothérapie ainsi que des perspectives de recherches futures permettant de poursuivre l'avancement des connaissances sur le sujet.

6.1 Application du MOH à la transition universitaire

Le passage vers l'université correspond à une transition de vie. En effet, elle engendre le passage d'un ensemble d'occupations vers un autre (Polatajko et al., 2013). Le MOH permet de représenter cette transition vers l'université comme une période d'adaptation occupationnelle majeure. L'adaptation occupationnelle se déroule dans un contexte de participation occupationnelle où l'environnement présente de nouvelles opportunités et exigences (Taylor, 2017). De plus, cette transition nécessite des modifications de la routine, des habitudes de vie et de la configuration implicite des occupations (Blair, 2000). Les changements dans l'environnement social, culturel ou institutionnel jouent également un rôle crucial en facilitant ou en entravant cette transition occupationnelle (Crider et al., 2015). Or, l'interaction dynamique entre les différentes composantes du MOH permet d'identifier les facilitateurs ainsi que les obstacles lors de la transition vers l'université, enrichissant ainsi la compréhension de l'importance de la participation occupationnelle lors de cette période.

6.2 La participation occupationnelle lors de la transition vers l'université

Tout d'abord, les résultats de l'étude mettent de l'avant qu'au cours de la transition vers l'université, l'autonomie des participantes se développe davantage. En effet, outre l'augmentation des exigences académiques à laquelle les participantes doivent répondre, elles sont désormais tenues de prendre en charge de nouvelles responsabilités et de veiller à combler leurs besoins de base. En raison de ceci, la participation des étudiantes dans certaines occupations, dont la préparation des repas et l'entretien du domicile, se voit modifiée, et plusieurs défis sont

rencontrés, et ce, dès la première année à l'université. Plus particulièrement, les participantes rapportent vivre des difficultés d'organisation et de planification des tâches, avoir tendance à procrastiner ainsi qu'avoir des difficultés à compléter des tâches. Ces défis rendent difficile le maintien de leur participation dans l'ensemble de leurs occupations. Ces résultats sont similaires aux résultats des études de Kwon et ses collègues (2018) ainsi que Goffer et ses collègues (2022) dans lesquels les auteurs démontrent une modification de la participation des étudiants dans leurs occupations lors de la transition vers l'université.

Cependant, contrairement aux résultats de l'étude de Goffer et ses collègues (2022) qui mettaient de l'avant que le travail-étudiant pouvait avoir sa place dans l'horaire des étudiants puisqu'il leur donnait un sentiment de valeur et d'utilité, les résultats de la présente étude mettent de l'avant que le maintien de la participation des étudiantes dans un travail-étudiant est très difficile, voire impossible, en raison des nouvelles exigences et des responsabilités. En effet, une participante a pris la décision de changer d'emploi puisque son environnement de travail ne lui permettait pas de concilier son travail avec ses études, et une autre participante a pris la décision de ne pas travailler durant sa première année universitaire afin de s'adapter aux nombreux changements. Cette différence peut s'expliquer par plusieurs facteurs. D'une part, le choix personnel et l'importance accordée au travail peuvent varier d'une étudiante à l'autre. Certaines étudiantes considèrent peut-être leur emploi comme une priorité tandis que d'autres préfèrent se concentrer pleinement sur leurs études. D'autre part, les ressources financières disponibles et le nombre d'heures de travail exigées peuvent influencer la décision de travailler ou non. Ainsi, le ratio travail-études, qui inclut la gestion du temps et des responsabilités, un aspect déjà difficile pour les participantes, joue un rôle clé dans la capacité d'une étudiante à réussir à jongler entre ses obligations professionnelles et académiques.

Ensuite, comme pour l'étude de Goffer et ses collègues (2022), les participantes rapportent des défis quotidiens ainsi qu'une insatisfaction dans leur participation occupationnelle pour l'ensemble des occupations entourant la transition à l'université, principalement dû à la surcharge mentale ressentie par les étudiantes. Cependant, une différence entre les résultats de l'étude de Kwon et ses collègues (2018) ainsi que ceux de la présente étude réside dans le moment où les difficultés sont rencontrées par les étudiants. Dans l'étude de Kwon et ses collègues (2018), les participants commencent à éprouver des difficultés dans leur vie quotidienne seulement plus tard dans leur parcours universitaire. Or, les participantes de la présente étude rapportent faire face à des défis dès leur première année à l'université. De plus, contrairement aux participants de l'étude de Kwon et ses collègues (2018), les participantes de la présente étude nomment appliquer différentes stratégies, et ce, dès le début de la transition vers l'université afin de pallier les nouveaux défis et de tenter de retrouver un équilibre au niveau de leur participation occupationnelle.

6.2.1 Les facilitateurs à la transition

Afin de maintenir un certain équilibre dans la réalisation de l'ensemble des occupations entourant la transition vers l'université, les participantes ont dû employer différentes stratégies afin de s'adapter à cette période de changements. Les résultats de l'étude mettent de l'avant que les facteurs qui agissaient en tant que facilitateurs à la participation occupationnelle lors de la transition comprenaient la présence d'un environnement social ainsi que d'un environnement physique habilitant, la mise en place de différentes stratégies dans leurs routines ainsi que la reconnaissance de l'importance de certaines occupations et le désir d'apporter des changements.

Tout d'abord, malgré la similitude des défis auxquels font face les participantes, afin de maintenir une participation adéquate dans leurs occupations, les étudiantes ont employé des

stratégies différentes pour s'adapter lors de la transition vers l'université. En effet, Sandrine s'appuyait davantage sur le soutien social que lui offrait son copain lors de la transition vers l'université, et ce, dans de nombreuses tâches. Ce soutien lui permettait non seulement de déléguer certaines responsabilités, mais également d'être aidée à prioriser ses tâches, un aspect souvent difficile pour les personnes ayant un TDAH. En ayant quelqu'un pour la guider ou l'aider à structurer ses priorités, Sandrine pouvait mieux gérer les exigences du quotidien et réduire la surcharge cognitive liée à la planification et à l'organisation. Ce type de soutien met en lumière l'importance des réseaux sociaux dans l'adaptation des étudiantes avec un TDAH, particulièrement durant des périodes de transition.

Ce constat correspond aux résultats de l'étude de Goffer et ses collègues (2022) dans lesquels les participants identifient le soutien et la présence d'un environnement social favorable comme étant un facteur soutenant leur participation dans les différents domaines occupationnels lors de la transition vers l'université. Ces résultats soulignant l'importance de l'environnement sont cohérents avec les études suggérant que pour certains étudiants ayant un TDAH, le fait de vivre avec un membre de sa famille sert de tampon lorsque celui-ci n'est pas encore prêt à assumer seul le fardeau de l'autonomie dans la vie quotidienne (Langberg et al., 2014).

D'un autre côté, contrairement à Sandrine, Aurélie ne bénéficiait pas du même soutien social, car elle habite seule en appartement, tandis que sa famille réside dans une autre ville. En raison de l'obligation d'accomplir l'ensemble de ses tâches de manière autonome, elle a dû augmenter sa participation occupationnelle dans les tâches quotidiennes. Cependant, cela lui était difficile à gérer. En revanche, des modifications apportées à son environnement physique l'ont grandement aidée à mieux s'organiser. Par exemple, pour ne pas oublier ses clés ou ses sacs d'épicerie, elle a installé des crochets dans l'entrée de son logement pour y déposer les objets essentiels et a pris le temps de faire des doubles de ses clés. Cela suggère que l'organisation

adéquate de l'environnement peut, en quelque sorte, compenser la perte d'encadrement parental et la diminution du soutien social.

Ensuite, les résultats de l'étude mettent en évidence que les étudiantes sont capables de nommer les occupations auxquelles elles accordent une grande importance ainsi que celles auxquelles elles devraient en accorder davantage. En d'autres termes, les étudiantes reconnaissent l'importance de certaines occupations, telles que le sommeil et la préparation de repas, et l'impact qu'elles ont sur leur bien-être général. Ces constats concordent avec ceux de l'étude de Goffer et ses collègues (2022), qui soulignent que cette conscience de soi permet aux participants de développer des stratégies pour pallier les défis courants rencontrés dans certaines occupations. En effet, lorsque les étudiantes attribuent une forte importance à une occupation, leur motivation à préserver une participation suffisante sera plus élevée ce qui agit comme facilitateur lors de la transition. Cependant, une distinction importante avec les résultats de Goffer et ses collaborateurs (2022) se situe au niveau des loisirs. En effet, bien que les étudiants dans leur étude rapportaient avoir du mal à trouver du temps pour les loisirs et y accorder une faible priorité, les étudiantes de cette étude semblent adopter une approche différente. Dans le cas de Sandrine, sa participation aux loisirs reste stable, car elle accorde une grande importance à ceux-ci, ce qui lui permet de maintenir une certaine constance dans ses activités. En revanche, pour Aurélie, la participation aux loisirs a diminué lors de la transition vers l'université. Tout comme Sandrine, Aurélie reconnaît l'importance des loisirs dans sa vie. Toutefois, sa participation a diminué en raison de l'augmentation des responsabilités liées à l'entretien de son appartement ainsi que du déménagement dans une nouvelle ville, entraînant la perte de son cercle social avec lequel elle pratiquait ses loisirs sportifs. Ainsi, ces résultats soulignent l'importance de l'attribution de valeur à certaines occupations comme facilitateur à leur intégration dans l'emploi du temps quotidien.

des étudiantes, ce qui contraste avec les résultats de l'étude de Goffer et ses collaborateurs (2022), où les loisirs étaient perçus comme moins prioritaires et plus difficiles à intégrer.

6.2.2 Les obstacles à la transition

Ensuite, les résultats de l'étude mettent de l'avant que certains facteurs, outre leurs défis associés aux symptômes du TDAH, agissent en tant qu'obstacles à la participation des étudiants lors de la transition vers l'université.

Tout d'abord, à l'université, les horaires de cours sont souvent irréguliers et il est difficile pour les étudiantes de maintenir une routine stable dans le temps. En effet, ces constats concordent avec les écrits de Landry et Goupil (2010) ainsi que Meaux et ses collègues (2009) qui nomment que l'irrégularité des horaires académiques complique la planification et la gestion du temps, ce qui exacerbe les difficultés d'organisation.. En plus de cette irrégularité, la gestion des déplacements et du stationnement constitue un défi supplémentaire pour les étudiantes de la présente étude. Par exemple, lorsque les étudiantes ne possèdent pas de vignette de stationnement sur le campus, elles doivent souvent investir un temps considérable pour trouver un stationnement alternatif à proximité, ce qui complique davantage leur organisation et augmente le stress lié à la gestion du temps. Or, une piste de solution, qui pourrait agir en tant que facilitateur, serait l'inclusion d'une vignette de stationnement comme mesure d'accommodement pour les étudiantes ayant un TDAH. Cette mesure permettrait de réduire les contraintes associées aux déplacements et de faciliter une meilleure planification des journées académiques.

D'un autre côté, bien que les étudiantes nomment que le temps supplémentaire lors des examens représente un facilitateur à la transition, l'accès difficile aux mesures d'accompagnement agit en tant qu'obstacle. En effet, ces constats concordent avec les résultats de l'étude Meaux et ses collègues (2009) stipulant que les étudiants ne possèdent pas les

connaissances concernant les types de services offerts au sein de leur établissement. Une piste de solution pourrait être d'améliorer la transition entre le cégep et l'université en facilitant la transmission d'informations sur les besoins des étudiants. Par exemple, avec l'accord de l'étudiant, le cégep pourrait transmettre son dossier directement à l'université, incluant ses mesures d'accommodement actuelles. Cela permettrait au service aux étudiants en situation de handicap de l'université de contacter proactivement l'étudiant avant sa transition vers l'université. Or, il sera plus facile de l'informer des services disponibles et initier les démarches nécessaires, et ce, avant sa première rentrée universitaire. Ce processus assurerait une continuité dans les mesures d'accompagnement, réduisant ainsi les obstacles liés à l'accès et permettant aux étudiants de mieux s'organiser dès leur arrivée à l'université. Une autre solution pourrait être d'envoyer un courriel aux étudiants en situation de handicap pendant l'été afin de les informer de la tenue d'un atelier en visioconférence expliquant les services offerts à l'université. À la suite de cette rencontre, l'étudiant aura le choix de s'inscrire ou non à une rencontre individuelle afin de cibler les mesures d'accommodements adaptées à ses besoins auxquels il peut avoir accès pendant son parcours universitaire. Cette deuxième solution responsabiliserait davantage les étudiants tout en leur offrant un soutien clair et structuré afin de mieux organiser leur entrée à l'université.

Par la suite, les participantes de l'étude expriment éprouver des difficultés au niveau de la gestion du temps et de la procrastination, et donc, il n'est pas étonnant que l'enregistrement des cours ne soit pas une stratégie efficace lors de la transition pour les étudiants ayant un TDAH. Ces constats concordent avec les écrits de Lagacé-Leblanc et ses collaborateurs (2022b) qui nomment que les services offerts auprès de cette population ne répondent pas réellement à leurs besoins. En bref, l'environnement institutionnel ainsi que les nouvelles exigences académiques jouent un rôle important dans les obstacles à la participation lors de la transition vers l'université.

6.3 Les forces et les limites de l'étude

Tout d'abord, la présente étude comprend certaines forces. L'approche qualitative ainsi que les entrevues individuelles permettent de recueillir directement la perception des participants concernant leur expérience vécue lors de la transition vers l'université, offrant ainsi une certaine profondeur et une richesse des données qui seraient difficilement atteignables avec des méthodes quantitatives. De plus, le sujet de l'étude est novateur puisque peu de recherches se penchent sur l'expérience de la transition vers l'université pour les étudiants ayant un TDAH, et ce, en tenant compte de leur participation dans l'ensemble de leurs occupations entourant cette période de changements. Finalement, le guide d'entrevue ainsi que l'analyse thématique des données qui s'appuie sur le MOH ont permis de développer une compréhension approfondie du phénomène étudié, et ce, tout en étant ancrés dans les sciences de l'occupation.

L'étude présente également des limites. Le faible échantillonnage, avec seulement deux participantes ayant des caractéristiques sociodémographiques similaires, limite la généralisation ainsi que la transférabilité des résultats à d'autres contextes. En d'autres mots, en raison des nombreuses similitudes entre les participantes quant à leurs caractéristiques, les résultats peuvent ne pas être représentatifs des expériences d'étudiants dans d'autres disciplines ou dans d'autres établissements scolaires. Par ailleurs, l'étude n'inclut que des femmes, alors que le TDAH affecte également les hommes. Or, il est probable que l'expérience de la transition vers l'université soit différente pour les hommes. En ce sens, la saturation des données n'a pas été obtenue dans cette étude. Par la suite, les autres diagnostics des participantes compliquent l'attribution de leur défi lors de la transition uniquement au TDAH. D'un autre côté, les participantes ont parfois eu de la difficulté à organiser et à exprimer leurs idées ainsi que leurs pensées et le fait qu'elle est question n'aient pas été fournies préalablement à l'entrevue, peut avoir eu un impact au niveau des réponses des participantes. Finalement, l'élaboration du guide d'entrevue ainsi que l'analyse

thématique des données ont été réalisées par l'étudiante-chercheuse, ce qui peut introduire des biais dans l'interprétation des résultats.

6.4 Les retombées

La présente étude augmente la compréhension de la transition vers l'université pour les étudiants ayant un TDAH, et ce, du point de vue des sciences de l'occupation. En effet, la recherche a permis d'obtenir de nouveaux résultats qui sont encore peu présents dans la littérature scientifique québécoise, soit les facilitateurs ainsi que les obstacles ayant influencé la participation occupationnelle des étudiants ayant un TDAH dans les différentes occupations entourant la transition vers l'université. De plus, ses nouvelles connaissances présentent des pistes de réflexion aux différents acteurs pouvant accompagner ces élèves lors de la transition vers l'université, et ce, afin d'adapter leurs approches. Par exemple, tel que mentionné précédemment, il pourrait être intéressant de mieux soutenir et aider les étudiants ayant un TDAH à préparer leurs transitions vers l'université. Pour ce faire, des formations visant à informer les élèves des services qui leur sont offerts à l'université ou encore assurer la transmission de leur dossier entre le cégep et l'université via un agent de liaison seraient des solutions visant à mieux les préparer.

Cet essai critique peut avoir des retombées dans plusieurs domaines. Tout d'abord, pour le membre du personnel de l'université, et ce, plus particulièrement pour les individus ouvrant auprès des étudiants ayant un TDAH, la présente recherche permet de mieux saisir les différentes stratégies qui fonctionnent auprès de cette population ainsi que de pister sur des modifications possibles au sein de l'organisation des services offerts auprès de ces étudiants. Ensuite, les résultats de l'étude permettent de se familiariser avec l'expérience vécue de la transition ainsi que des différents défis vécus lors de cette période. En effet, en cernant mieux les défis de cette population, il pourra être plus facile pour les professionnels de cerner leurs besoins ainsi que

d'intervenir en conséquence. Finalement, les résultats peuvent également aider les étudiants ayant un TDAH à comprendre les facilitateurs et obstacles pour bien se préparer à cette transition.

6.5 Les perspectives de recherche future

Afin de comprendre avec davantage de profondeur comment est vécue la transition vers l'université pour les étudiants ayant un TDAH, des études supplémentaires sont nécessaires. Pour les recherches futures, l'obtention d'un plus grand échantillon ainsi que d'un échantillon avec différentes caractéristiques sociodémographiques afin d'assurer la transférabilité des résultats serait un élément important à considérer. En d'autres mots, le fait d'étudier le vécu des étudiants ayant un TDAH avec des caractéristiques sociodémographiques variées et plus représentatives de la population québécoise rendrait les données plus inclusives. Ensuite, la présente étude s'intéressait seulement aux étudiants universitaires qui sont dans leur première année à l'université, mais il serait pertinent de documenter comment la participation ainsi que l'adaptation occupationnelles évoluent, et ce, dans l'ensemble de leurs parcours universitaires.

7. Conclusion

La transition vers l'université pour les étudiants ayant un TDAH est une période engendrant de nombreux défis et une période d'adaptation, encore plus marquée que pour l'ensemble des étudiants en raison des défis spécifiques auxquels ces étudiants sont confrontés. Ayant comme objectif d'explorer comment est vécue la transition vers l'université auprès de cette population, cette étude a permis d'approfondir la compréhension de cette période selon la vision des étudiants universitaires ayant un TDAH. Or, cette étude fait ressortir l'interaction dynamique entre les différentes composantes du MOH lors de cette période de transition vers l'université. En effet, l'étude révèle que la transition vers l'université chez les étudiants ayant un TDAH est influencée tant positivement que négativement par l'interaction complexe entre les différentes composantes du MOH ainsi que leurs sous-composantes. En d'autres mots, ces composantes n'agissent pas de manière isolée, mais interagissent de façon dynamique, façonnant ainsi l'expérience de la transition vers l'université. En effet, les résultats de cette étude illustrent que les étudiants ayant un TDAH voient leur participation ainsi que leurs responsabilités augmenter lors de cette transition. De plus, ceux-ci font face à de nombreux défis et ils doivent mettre en place de nombreuses stratégies afin de pallier ceux-ci. Les résultats mettent de l'avant l'influence négative ainsi que positive de l'environnement, tant physique, social qu'institutionnel, sur la participation et l'adaptation des étudiants dans cette

En conclusion, de nouvelles recherches pourraient être réalisées afin d'explorer en profondeur l'expérience vécue de la transition vers l'université auprès de cette population plus représentative et variée afin d'élaborer des pistes de solutions sur des modifications à effectuer dans les systèmes scolaires ou encore de bonifier les pistes d'interventions pour mieux soutenir ces jeunes adultes lors de la transition vers l'université.

Références

- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College Students With and Without ADHD: Comparison of Self-Report of Medication Usage, Study Habits, and Academic Achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666.
<https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux - DSM 5* (5^e éd.).
- Association Québécoise interuniversitaire des conseillers aux étudiants en situation de handicap. (2024). *Statistiques 2022-2023*. https://www.aqicesh.ca/wp-content/uploads/2024/04/Statistiques_Aqicesh-sans-les-universites_22-23_Elyse.pdf
- Blair, S. E. E. (2000). The Centrality of Occupation during Life Transitions. *British Journal of Occupational Therapy*, 63(5), 231-237. <https://doi.org/10.1177/030802260006300508>
- Braveman, B., Fisher, G. et Suarez-Balcazar, Y. (2010). "Achieving the ordinary things": a tribute to Gary Kielhofner. *American Journal of Occupational Therapy*, 64(6), 828-831.
<https://doi.org/10.5014/ajot.2010.64605>
- Brod, M., Pohlman, B., Lasser, R. et Hodgkins, P. (2012). Comparison of the burden of illness for adults with ADHD across seven countries: a qualitative study. *Health and Quality of Life Outcomes*, 10(1), 47. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-10-47>
- Childress, A. C. et Berry, S. A. (2012). Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder in adolescents. *Drugs*, 72(3), 309-325. <https://doi.org/10.2165/11599580-000000000-00000>
- Crider, C., Calder, C. R., Bunting, K. L. et Forwell, S. (2015). An Integrative Review of Occupational Science and Theoretical Literature Exploring Transition. *Journal of Occupational Science*, 22(3), 304-319. <https://doi.org/10.1080/14427591.2014.922913>

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 & 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).

<https://doi.org/10.1177/1087054709340650>

Ek, A. et Isaksson, G. (2013). How adults with ADHD get engaged in and perform everyday activities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 20(4), 282-291.

<https://doi.org/10.3109/11038128.2013.799226>

Farrell, E. F. (2003). Paying Attention to Students Who Can't. *Chronicle of Higher Education*, 50(5).

Fleming, A. P. et McMahon, R. J. (2012). Developmental Context and Treatment Principles for

ADHD Among College Students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(4),

303-329. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.

Fuermaier, A. B. M., Tucha, L., Butzbach, M., Weisbrod, M., Aschenbrenner, S. et Tucha, O.

(2021). ADHD at the workplace: ADHD symptoms, diagnostic status, and work-related functioning. *Journal of Neural Transmission*, 128(7), 1021-1031.

<https://doi.org/10.1007/s00702-021-02309-z>

Ginapp, C. M., Greenberg, N. R., Macdonald-Gagnon, G., Angarita, G. A., Bold, K. W. et

Potenza, M. N. (2023). "Dysregulated not deficit": A qualitative study on

symptomatology of ADHD in young adults. *PLoS ONE*, 18(10), e0292721.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292721>

Goffer, A., Cohen, M. et Maeir, A. (2022). Occupational experiences of college students with ADHD: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 29(5), 403-414. <https://doi.org/10.1080/11038128.2020.1856182>

Green, A. L. et Rabiner, D. L. (2012). What Do We Really Know about ADHD in College Students? *Neurotherapeutics*, 9(3), 559-568. <https://doi.org/10.1007/s13311-012-0127-8>

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>

Kwon, S. J., Kim, Y. et Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: A qualitative study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 12(12). <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3>

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

Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Rousseau, N. (2022a). Academic Impairments Faced by College Students with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Qualitative Study. *Journal of Postsecondary Education & Disability*, 35(2), 131-144.

Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Rousseau, N. (2022b). Perceptions d'efficacité des services de soutien et des mesures d'accommodements des étudiants ayant un TDAH à l'éducation

postsecondaire. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 45(1), 246-279.

<https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.5087>

Landry, F. et Goupil, G. (2010). Trouble déficitaire de l'attention à l'université. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(2).

<http://journals.openedition.org/ripes/416>

Langberg, J. M., Dvorsky, M. R., Becker, S. P. et Molitor, S. J. (2014). The impact of daytime sleepiness on the school performance of college students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a prospective longitudinal study. *Journal of Sleep Research*, 23(3), 320-327. <https://doi.org/10.1111/jsr.12121>

Lee, S. W., Kielhofner, G., Morley, M., Heasman, D., Garnham, M., Willis, S., Parkinson, S., Forsyth, K., Melton, J. et Taylor, R. R. (2012). Impact of using the Model of Human Occupation: a survey of occupational therapy mental health practitioners' perceptions. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19(5), 450-456.

<https://doi.org/10.3109/11038128.2011.645553>

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(3), 248-256.

<https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01349.x>

Montano, B. (2004). Diagnosis and Treatment of ADHD in Adults in Primary Care. *Journal of Clinical Psychiatry*, 65, 18-21. https://www.psychiatrist.com/wp-content/uploads/2021/02/12530_diagnosis-treatment-adhd-adults-primary-care.pdf

Polatajko, H. J., Backman, C., Baptiste, S., Davis, J., Eftekhari, P., Harvey, A., Jarman, J., Krupa, T., Lin, N., Pentland, W., Laliberte Rudman, D., Shaw, L., Amoroso, B. et Connor-Schisler, A. (2013). Chapitre 2 : L'occupation humaine mise en contexte. Dans H. J. Polatajko et E. A. Townsend (dir.), *Habiliter à l'occupation. Faire avancer la perspective*

ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation (2^e éd., p. 45-74).

CAOT Publications ACE.

- Roberts, W., Fillmore, M. T. et Milich, R. (2011). Linking impulsivity and inhibitory control using manual and oculomotor response inhibition tasks. *Acta Psychologica*, 138(3), 419-428. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2011.09.002>
- Schulenberg, J. E., Sameroff, A. J. et Cicchetti, D. (2004). The transition to adulthood as a critical juncture in the course of psychopathology and mental health. *Development and Psychopathology*, 16(04). <https://doi.org/10.1017/s0954579404040015>
- Shaw-Zirt, B., Popali-Lehane, L., Chaplin, W. et Bergman, A. (2005). Adjustment, Social Skills, and Self-Esteem in College Students With Symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 8(3), 109-120. <https://doi.org/10.1177/1087054705277775>
- Sulkes, S. B. (2022). *Trouble d'hyperactivité/déficit attentionnel*. Le Manuel Merck. <https://www.merckmanuals.com/fr-ca/professional/p%C3%A9diatrie/troubles-du-d%C3%A9veloppement-et-des-apprentissages/trouble-hyperactivit%C3%A9-d%C3%A9ficit-attentionnel>
- Taylor, R. R. (2017). *Kielhofner's Model of Human Occupation : Theory and Application* (5^e éd.). Wolters Kluwer.
- Weyandt, L., Dupaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilardo, B. S., O'Dell, S. M. et Carson, K. S. (2013). The Performance of College Students with and without ADHD: Neuropsychological, Academic, and Psychosocial Functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 35(4), 421-435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>