

## RAPPORT FINAL

### PROJET

*Renforcer l'autodétermination des étudiants du collégial ayant un TDA/H pour favoriser leur réussite éducative : valoriser les expériences des acteurs au côté des données probantes.*

PAR

**EVELYNE PITRE ET EDWIN ROSSBACH**

JUIN 2024

Le présent projet est financé par le ministère de l'Enseignement supérieur (MES) dans le cadre du Chantier sur la réussite.

Le contenu de ce rapport n'engage que la responsabilité des établissements et des autrice et auteur.

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2024

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2024

ISBN 978-2-921100-86-1

## Remerciements

L'équipe de recherche tient à remercier :

- Le ministère de l'Enseignement supérieur pour son appui financier au projet par l'intermédiaire du Chantier sur la Réussite
- L'Équipe du CRISPESH
- Le personnel cadre des collèges impliqués
- Les étudiantes et étudiants qui ont participé
- Les intervenant.e.s et professionnel.le.s des services d'aide qui ont participé
- Les professeur.e.s qui ont participé
- Nos assistant.e.s de recherche
- Les membres de notre comité d'experts
- Tous ceux et celles qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce projet

## Table des matières

Remerciements.....	2
Équipe de recherche et partenaires .....	5
Équipe de recherche .....	5
Comité d'experts.....	5
Résumé .....	6
État de la question .....	7
Ancrages théoriques : Approches inclusives et participatives.....	8
Objectifs de la recherche .....	8
Méthodologie détaillée.....	9
Étape 1 : Synthétiser ce que dit la recherche sur les facteurs qui contribuent au phénomène d'intérêt .....	10
Étape 2 : Mettre en évidence les connaissances et expériences des parties prenantes sur le phénomène d'intérêt.....	10
Étudiant.e.s ayant un diagnostic de TDA/H .....	10
Professionnel.le.s et intervenant.e.s qui travaillent avec des étudiant.e.s ayant un diagnostic de TDA/H.....	11
Professeur.e.s des cégeps participants.....	12
Plan d'analyse .....	12
Étape 3 : Combiner ces connaissances aux données probantes pour en faire le portrait global.....	12
Étape 4 : Décrire les processus explicatifs menant à des retombées prioritaires .....	12
Étape 5 : Identifier les leviers possibles et construire les actions concrètes qui peuvent être entreprises sur ce sujet.....	13
Certificats d'éthique et autorisations des organismes partenaires.....	13
Résultats.....	14
Synthèse de ce que dit la recherche sur les facteurs qui contribuent au phénomène d'intérêt .....	14
Critères d'inclusion et d'exclusion .....	14
Définition des mots clés.....	15
Choix des bases de données .....	15
Démarche.....	15
Résultats de la synthèse des connaissances.....	16
Analyse des résultats .....	17
Thème 1 : Expérience scolaire .....	17
Thème 2 : Perception de soi .....	17
Thème 3 : Motivation.....	17
Thème 4 : Soutien extérieur .....	17
Thème 5 : Métacognition.....	18

Thème 6 : TDA/H.....	18
Thème 7 : Socialisation .....	19
Thème 8 : Contexte et environnement.....	19
Carte des données qualitatives.....	20
Carte des données quantitatives .....	21
Les connaissances et expériences des parties prenantes sur le phénomène d'intérêt .....	22
Modalités de recrutement.....	22
Le personnel enseignant.....	24
Conclusion.....	37
Le personnel des services d'aide .....	38
Conclusion.....	48
Les étudiantes et les étudiants .....	50
Conclusion.....	58
Retour sur les thèmes de la synthèse des connaissances .....	59
Thème 1 : Expérience scolaire et parcours scolaire.....	59
Thème 2 : Perception de soi .....	61
Thème 3 : Motivation.....	62
Thème 4 : Soutien extérieur .....	65
Thème 5 : Métacognition.....	67
Thème 6 : TDA/H.....	69
Thème 7 : Socialisation .....	71
Thème 8 : Contexte et environnement.....	71
Processus menant à de retombées prioritaires.....	73
Recommandations basées sur les propos des participant.e.s.....	75
Limites et forces du projet.....	77
Annexes.....	79
Annexe 1 : Tableau de combinaisons des mots-clés pour la synthèse des connaissances .....	80
Annexe 2: Fiche d'identification des étudiant.e.s.....	82
Annexe 3 : Grille d'entrevue individuelle pour les étudiant.e.s .....	84
Annexe 4 : Guide pour les focus group avec les étudiant.e.s .....	86
Annexe 5: Guide pour les focus group avec les professionnel.le.s, les intervenant.e.s et les professeur.e.s.....	95
Annexe 6 : Document Powerpoint présentant la définition retenue de l'autodétermination et ses composantes utilisé lors des rencontres avec les participant.e.s. ....	103
Annexe 7 : Tableaux des termes employés dans les cartes conceptuelles.....	111
Bibliographie .....	120

## Équipe de recherche et partenaires

### Équipe de recherche

**Evelyne Pitre** : chercheuse principale, professeure de français et littérature au Cégep du Vieux Montréal

**Edwin Rossbach** : co-chercheur, professeur de français et littérature au cégep de Drummondville

**Lucie Russbach** : co-chercheuse, professionnelle de recherche au CRISPESH

**Anna Dion** : consultante, experte de la méthodologie *Weight of Evidence*

**Misha Turpin, Hiba Charkaoui-Ikbal, Tommy-Lee Salvas, Bee Bergeron et Marianne Meilleur-Bédard** : assistant.e.s de recherche

### Comité d'experts

**Isabelle Darveau** : conseillère pédagogique au Centre collégial de soutien à l'intégration de l'Ouest (CCSI de l'Ouest) et est experte en TDA/H

**Isabelle Wolfe** : directrice de la fondation Philippe Laprise qui œuvre dans le champ du TDA/H est une experte en TDA/H

**Marie-Christine Brault** : professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et co-chercheuse de la chaire *VISAJ*. Elle s'intéresse dans ses recherches au TDA/H

**Frédérique Escudier** : directrice scientifique de l'Institut des troubles de l'apprentissage (ITA) et a développé une expertise en lien avec le TDA/H.

## Résumé

**Objectifs :** Cette recherche a pour but de : proposer des actions sur plusieurs plans (individuels, pédagogiques, des services adaptés), dont la mise en place devrait concourir à l'amélioration de la diplomation et de la qualification des étudiant.e.s ayant un TDA/H. Elle a deux objectifs principaux qui sont de décrire les facteurs qui influencent l'autodétermination des étudiants TDA/H au collégial et de comprendre comment l'autodétermination contribue à la réussite éducative des étudiants TDA/H au collégial. **Méthodologie :** La méthodologie utilisée dans ce projet est adaptée de la démarche développée en santé publique nommée *Weight of Evidence* (Dion et al., 2019). Celle-ci propose de combiner les connaissances tirées d'une synthèse des connaissances à celles obtenues auprès de parties prenantes, ici les étudiant.e.s, les professeur.e.s et les professionnel.le.s de trois (3) cégeps, afin d'obtenir un portrait global du sujet d'intérêt et d'identifier les leviers possibles et actions concrètes qui peuvent être entreprises. **Résultats** (étapes 1 et 2) : Huit thèmes sont ressortis de la synthèse des connaissances qui trouvent échos dans les propos des participant.e.s. L'analyse des cartes conceptuelles produites par les *focus group* permet de mettre en lumière les éléments les plus importants en fonction de la catégorie de participant.e.s. **Conclusion** (étapes 3 et 4) : La combinaison des données recueillies dans les focus group et des données de la synthèse de connaissance permet de confronter les résultats du terrain à ce que dit la littérature scientifique. Les connaissances qui découlent des observations des participant.e.s permettent de proposer huit recommandations liées à l'estime de soi des étudiant.e.s. du collégial ayant un TDA/H.

Mots clés : étudiant.e.s, TDA/H, cégep, autodétermination, réussite scolaire.

## État de la question

Le nombre d'ÉÉSH dans les cégeps est en augmentation constante depuis plusieurs années. En 2016, parmi les étudiant.e.s nouvellement admis.e.s, 11,2% des répondants au SPEC 1 ont indiqué leur statut d'étudiant en situation de handicap (avec diagnostic) tandis que 11,4% ont indiqué être en situation de handicap sans diagnostic ou pensaient être en situation de handicap, totalisant 22,6% des répondants au sondage mené dans 45 collèges de la province (Gaudreault & Normandeau, 2018).

Or, le plan stratégique 2019-2023 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec évoque les écarts significatifs de réussite entre les différents groupes d'élèves, dont les étudiant.e.s en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Si les données restent rares concernant les indicateurs d'impact de la réussite éducative de ces étudiant.e.s, les données du SPEC1 de 2016 montrent que la proportion des ÉÉSH avec ou sans diagnostic qui ont une moyenne générale au secondaire inférieure à 70 est plus élevée que parmi la population collégiale (12,6 et 11,2% respectivement contre 8,1%). Par ailleurs, les étudiant.e.s en situation de handicap et les étudiant.e.s sans diagnostic sont ceux qui reconnaissent avoir le plus grand besoin de soutien dans différents apprentissages ou pour gérer leur anxiété (Gaudreault & Normandeau, 2018).

Parmi les ÉÉSH, les étudiant.e.s ayant un handicap invisible, que l'on qualifiait jusqu'à récemment de conditions « émergentes », semblent surreprésenté.e.s. En particulier, une proportion importante d'étudiant.e.s ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). À titre d'exemple, les Centres collégiaux de soutien à l'intégration (CCSI) rapportent que, à la session d'hiver 2019, parmi les étudiant.e.s ayant eu recours aux services adaptés dans les établissements publics, 72% présentaient des troubles d'apprentissage et 12% des troubles neurologiques (Centres collégiaux de soutien à l'intégration, 2019). Ces données incluent les étudiant.e.s vivant avec un TDA/H. Parallèlement, au niveau universitaire, le rapport de l'AQICESH de 2020 indique que la proportion d'ÉÉSH ayant un TDA/H atteint 38% dans les universités québécoises, soit la proportion la plus élevée (AQICESH, 2019).

L'Association des médecins psychiatres du Québec précise que le TDA/H est « un trouble neurodéveloppemental fréquent (...) qui se caractérise par une difficulté persistante à moduler l'attention qui se traduit par des erreurs d'inattention, une difficulté à maintenir l'attention de façon soutenue, à résister aux stimuli distrayeurs, à organiser, débiter et terminer une tâche, des oublis et une tendance à égarer ou perdre ses objets » (Association des médecins psychiatres du Québec, 2020). Ce trouble pose des défis sur le plan de l'apprentissage, mais également de l'organisation et de la motivation. Dans leur état des lieux de la situation publié en 2018, qui ne concerne pas uniquement le Québec, Turcotte et collègues mettent en évidence les difficultés scolaires importantes des étudiant.e.s ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H, liées à l'attention et à la mémoire de travail, aux difficultés en lecture, en écriture et en mathématique, et à la prise de notes (Turcotte et al., 2018). Ces étudiant.e.s seraient également moins performant.e.s que les autres étudiant.e.s, auraient des taux de diplomation moins élevés, et un risque plus grand de décrochage (Turcotte et al., 2018). Les auteurs rappellent par ailleurs que les étudiant.e.s du collégial ayant un TDA/H peuvent atteindre leur plein potentiel par des changements dans leurs caractéristiques environnementales et par des actions « agissant sur leurs fonctions cognitives ». De plus, le TDA/H est souvent associé à un autre trouble d'apprentissage ou des manifestations d'anxiété. Dans leur recension des écrits de 2016 portant sur les étudiant.e.s ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H, Robert et collègues concluent qu'il « semble nécessaire de démontrer des habiletés d'autodétermination pour réussir au postsecondaire », mais que

d'autres facteurs viennent soutenir ou limiter la réussite de ces étudiant.e.s au postsecondaire (Robert et al., 2016).

Le concept d'autodétermination est utilisé dans le champ du handicap pour évoquer « les actions menées par une personne de son propre gré qui lui permettent d'être le premier acteur de sa vie et de maintenir ou d'améliorer sa qualité de vie » (Wehmeyer, 2005). Dans le champ de l'éducation, l'autodétermination réfère à la capacité d'un.e étudiant.e à « comprendre l'impact de son handicap sur son apprentissage, développer son estime de soi, devenir indépendant » et obtenir les ressources dont il ou elle a besoin (Robert et al., 2016). Plusieurs études démontrent que les habiletés d'autodétermination chez les étudiant.e.s en situation de handicap contribuent à la réussite éducative, notamment au postsecondaire (Robert et al., 2016).

Des recherches se sont penchées sur les ÉÉSH au postsecondaire, par exemple (Robert, 2016 ; Vaillancourt, 2017 ; Phillion, et al., 2016), mais peu se sont penchées sur les ÉÉSH au collégial : un contexte qui est unique au Québec et revêt des particularités requérant d'être prises en compte pour répondre aux besoins spécifiques des ÉÉSH qui étudient au cégep.

D'ailleurs, dans le cadre de son Chantier entrepris en 2018, la Fédération des cégeps a identifié les ÉÉSH comme un public pour lequel des analyses additionnelles doivent être réalisées, de façon à compléter le portrait de la réussite des étudiant.e.s au collégial. La Fédération s'est par ailleurs attachée à identifier les pratiques pédagogiques à impact élevé, ainsi que les pratiques à impact élevé relatives à l'environnement éducatif, tout en précisant les principes liés à l'engagement étudiant.

## Ancrages théoriques : Approches inclusives et participatives

Cette recherche fut menée dans une perspective inclusive et adopte une démarche participative.

Une approche inclusive met l'accent sur la recherche de meilleurs moyens de répondre à la diversité et s'attache à identifier et à lever les obstacles à la participation à la société de groupes ou personnes exclus, marginalisés ou qui vivent des situations de handicap (UNESCO, 2005). Il s'agit d'« un processus continu de transformation des pratiques, de la culture et des relations » (Potvin, 2018) dans un milieu. En éducation, l'inclusion nécessite notamment qu'une attention particulière soit accordée aux groupes d'apprenants susceptibles d'être exposés à un risque de marginalisation, d'exclusion ou d'échec scolaire (UNESCO, 2005).

Adopter une approche participative permet d'engager activement les acteurs impliqués dans la recherche de solutions en leur donnant une voix et ainsi de favoriser l'adoption de solutions innovantes coconstruites. En effet, la littérature scientifique en transfert et échange des connaissances démontre que l'implication active des acteurs du changement et des décideurs dans les processus de recherche favorise l'utilisation des connaissances produites et la mise en place d'actions concrètes visant le changement (Jagosh et al., 2012).

## Objectifs de la recherche

Cette recherche a pour but de : proposer des actions sur plusieurs plans (individuels, pédagogiques, des services adaptés), dont la mise en place devrait concourir à l'amélioration de la diplomation et de la qualification des ÉÉSH ayant un TDA/H, mesurées par le taux d'obtention d'une sanction des études collégiales deux ans après la durée prévue du programme initial et au taux global de réussite des cours suivis au 1er trimestre au collégial pour les ÉÉSH.

Elle a pour objectifs de :

- 1) décrire les facteurs qui influencent l'autodétermination des étudiants TDA/H au collégial ;
- 2) comprendre comment l'autodétermination contribue à la réussite éducative des étudiants TDA/H au collégial.

## Méthodologie détaillée

Ces objectifs sont atteints par la production de connaissances robustes, ancrées dans l'expérience des parties prenantes, dont les étudiant.e.s. Ceux-ci sont impliqués dans la recherche et contribuent aux propositions d'action, dans une perspective d'inclusion et d'autodétermination. Des acteurs qui viennent en soutien à ces étudiant.e.s, notamment des professeur.e.s, des professionnel.le.s et des intervenant.e.s des services d'aide (psychologues, technicien.ne.s en travail social, technicien.ne.s en éducation spécialisée, etc.), prennent également part à la recherche complétant ainsi les parties prenantes. C'est le cas pour les trois cégeps qui participent à la recherche, à savoir : le Cégep du Vieux Montréal, le Collège Dawson et le Cégep de Drummondville.

La méthodologie utilisée dans ce projet s'inspire de la démarche développée en santé publique nommée *Weight of Evidence* (Dion et al., 2019) et s'inscrit dans le courant de la recherche participative. Une version adaptée de cette dernière fut élaborée afin de répondre aux spécificités du milieu de l'enseignement. La méthodologie employée prend donc comme point de départ la sous-représentation des voix des personnes bénéficiaires de services, souvent marginalisées dans la production des connaissances scientifiques et y adjoint les voix des acteurs des services concernés ainsi que de ceux et celles qui ont la responsabilité des décisions affectant ces services. La combinaison de ces différentes perspectives vient compléter les données probantes afin de proposer un portrait robuste et exhaustif dans une perspective de coconstruction de solutions. Cette démarche implique notamment la création de cartes mentales, à savoir « des représentations graphiques des relations entre les éléments d'un système (ou enjeu), tel que perçu par les experts » (Giles, Haas, Sajna et Findlay, 2008, p.412, traduction libre). Elles sont composées de concepts entre lesquels sont établies des relations ; relations auxquelles sont attribués des poids représentant la force positive ou négative de la relation entre les concepts (Giles, Haas, Sanja et Findlay, 2008).

Dans son ensemble, la démarche de recherche compte cinq étapes :

1. Synthétiser ce que dit la recherche sur les facteurs qui contribuent au phénomène d'intérêt ;
2. Mettre en évidence les connaissances et expériences des parties prenantes sur le phénomène d'intérêt ;
3. Combiner ces connaissances aux données probantes pour en faire le portrait global ;
4. Expliciter de quelle manière et dans quels contextes ces facteurs contribuent au phénomène d'intérêt ;
5. Identifier les leviers possibles et construire les actions concrètes qui peuvent être entreprises sur ce sujet.

## Étape 1 : Synthétiser ce que dit la recherche sur les facteurs qui contribuent au phénomène d'intérêt

Le but de cette étape est de synthétiser ce que dit la recherche sur les facteurs qui contribuent à renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s ayant un TDA/H au collégial afin de favoriser leur réussite éducative. Une synthèse des connaissances est effectuée à partir d'articles issus de recherches systématiques dans les bases de données scientifiques (CAIRN, PubMed, Eric) et répondant à des critères d'inclusion et d'exclusion prédéfinis. Les informations pertinentes des articles sélectionnés ayant fait l'objet d'un accord interjuges sont alors résumées.

À partir des données extraites de la synthèse des connaissances, une carte mentale numérique représentant les relations entre les facteurs identifiés dans la littérature est ensuite réalisée avec un logiciel de création de cartes conceptuelles. Puis, une analyse statistique *transitive closure* est produite avec le logiciel CIETmap, un logiciel en accès libre du groupe de recherche PRAM (Participatory Research at McGill). Cette analyse permet de mesurer statistiquement les effets et ainsi traduire la carte mentale dans le langage statistique requis aux étapes subséquentes d'analyse.

## Étape 2 : Mettre en évidence les connaissances et expériences des parties prenantes sur le phénomène d'intérêt

Cette étape a pour but de mettre en évidence les connaissances et expériences concernant les facteurs qui contribuent à renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s ayant un TDA/H de trois groupes de participant.e.s :

- les étudiant.e.s ayant un diagnostic de TDA/H
- les professionnel.le.s et intervenant.e.s qui soutiennent ces étudiant.e.s
- les professeur.e.s qui travaillent avec des étudiant.e.s qui ont un diagnostic de TDA/H

### Étudiant.e.s ayant un diagnostic de TDA/H

Un comité d'experts en TDA/H est constitué et réuni afin de permettre à l'équipe de recherche de bénéficier de regards externes sur certains aspects de la méthodologie, les outils et de porter un regard sur les résultats de façon à permettre à l'équipe de recherche de prendre en compte les caractéristiques spécifiques des étudiant.e.s ayant un TDA/H à toutes les étapes de la conception et de la conduite de la recherche afin de permettre d'assurer l'intégrité et la sécurité des participant.e.s.

Pour les besoins de la recherche, trois groupes de 7 à 10 étudiant.e.s ayant un diagnostic de TDA/H sont recrutés avec l'aide du personnel du Service d'aide aux étudiants (SAIDE) des cégeps participants, selon une méthode d'échantillonnage non probabiliste de convenance. Pour participer à la recherche, les étudiant.e.s doivent avoir reçu un diagnostic de TDA/H sans que la date de son émission ne soit un facteur d'exclusion. Ils doivent aussi étudier dans un cégep participant à la recherche. Le programme et l'année de scolarité ne sont pas des facteurs d'exclusion. Un premier groupe est constitué d'étudiant.e.s du secteur préuniversitaire, un deuxième groupe d'étudiant.e.s du secteur technique et un troisième groupe d'étudiant.e.s de la formation continue, tous secteurs confondus.

Les étudiant.e.s qui manifestent leur intérêt à participer à la recherche doivent remplir et signer un formulaire de consentement. Après réception de celui-ci par l'équipe de recherche, ils sont

invités à remplir une fiche d'identification (annexe 2) visant à collecter leurs données socio-démographiques. Ils sont ensuite conviés à participer, dans un premier temps, à une entrevue individuelle, puis à un groupe de discussion (*focus group*).

Les entrevues individuelles préparatoires au *focus group* durent environ deux heures. Elles sont réalisées à partir d'une grille d'entrevue et d'un protocole prédéfini (annexe 3) et se tiennent de manière virtuelle via le logiciel *Zoom*, à partir du compte du CRISPESH. Ces entrevues sont instaurées, selon la recommandation du comité d'experts consulté, dans le but d'établir un climat de confiance avec les étudiant.e.s afin de protéger leur intégrité, ainsi que pour tenir compte de certaines caractéristiques liées à leur TDA/H. L'objectif est de permettre aux étudiant.e.s de construire leur carte mentale personnelle et de s'approprier les concepts en préparation du *focus group* dans un climat propice et sécuritaire. Aucune analyse n'est faite de ces entrevues préparatoires.

Lors de l'entrevue, le chercheur ou la chercheuse présente les définitions retenues de l'autodétermination et de ses composantes (annexe 6) et pose des questions préétablies à l'étudiant.e. Celui ou celle-ci est ensuite amené.e à réaliser une carte mentale illustrant, d'une part, les relations entre les éléments identifiés comme facteurs d'influence de l'autodétermination et les poids attribués à chacune de ces relations et, d'autre part, les relations entre les composantes de l'autodétermination et la réussite éducative. Cette carte peut être réalisée, selon la préférence de l'étudiant.e, à l'aide d'un logiciel ou à la main. L'étudiant.e reçoit le soutien nécessaire de la part du chercheur ou de la chercheuse pour réaliser sa carte mentale sans que le processus ne soit orienté. Cette entrevue est enregistrée de façon audiovisuelle, avec le consentement de l'étudiant.e. pour permettre à l'équipe de recherche de se concentrer sur la relation avec l'étudiant.e. et le déroulement de l'entrevue.

Le *focus group* d'une durée prévue de deux heures est mené avec les étudiant.e.s participant à la recherche. À cette fin, le *Guide pour le focus group des étudiant.e.s* de même que le document présentant l'autodétermination sont utilisés (annexes 4 et 6). Ce groupe de discussion a également lieu de manière virtuelle à l'aide du logiciel *Zoom* à partir du compte du CRISPESH. Les caractéristiques des étudiant.e.s TDA/H sont prises en compte afin de préserver leur bien-être en les autorisant dès le début du *focus group* à se lever, à manipuler des objets et à bouger, s'ils en ressentent le besoin. De plus, une pause peut être envisagée si la chercheuse ou le chercheur qui mène le *focus group* en perçoit le besoin chez les participant.e.s. Lors de ce groupe, les étudiant.e.s sont amenés, de manière collaborative, à créer une carte mentale de groupe illustrant, d'une part, les relations entre les éléments identifiés comme facteurs d'influence de l'autodétermination et les poids attribués à chacune de ces relations et, d'autre part, les relations entre les composantes de l'autodétermination et la réussite éducative. Ils peuvent, pour cela, s'appuyer sur les cartes mentales qu'ils ont réalisées de manière individuelle lors des entrevues préalables. La carte du groupe est réalisée par un co-chercheur ou une co-chercheuse à l'aide d'un logiciel, en prenant soin de ne pas orienter les discussions. Afin d'assurer un climat respectueux et de créer un espace dans lequel chacun peut prendre librement la parole, des règles sont établies d'entrée de jeu avec les participants et le point de vue de chacun est valorisé en explicitant l'importance d'obtenir une diversité de réponses et d'expériences.

Professionnel.le.s et intervenant.e.s qui travaillent avec des étudiant.e.s ayant un diagnostic de TDA/H

De plus, 7 à 10 professionnel.le.s et intervenant.e.s qui travaillent avec des étudiant.e.s ayant un diagnostic de TDA/H sont également recrutés selon une méthode d'échantillonnage non

probabiliste de convenance avec l'aide des Saide, ou l'équivalent, des cégeps participants. Ils participent à un *focus group* d'une durée prévue de 2 heures. Celui-ci se déroule de manière virtuelle à l'aide du logiciel Zoom à partir du compte du CRISPESH. La chercheuse ou le chercheur qui mène le *focus group* se base sur le *Guide de focus group pour les professionnel.le.s et intervenant.e.s* et sur le document présentant l'autodétermination prévus à cet effet (annexes 5 et 6).

Lors de ce groupe de discussion, les participant.e.s sont amené.e.s, de manière collaborative, à créer une carte mentale de groupe illustrant les relations entre les éléments identifiés comme facteurs d'influence de l'autodétermination et les poids attribués à chacune de ces relations. La carte mentale sera réalisée à l'aide d'un logiciel avec le soutien, au besoin, de la chercheuse ou du chercheur qui mènera *le focus group*, en prenant soin de ne pas orienter les discussions. Afin d'assurer un climat respectueux et de créer un espace au sein duquel chacun pourra prendre librement la parole, des règles sont établies d'entrée de jeu avec les participant.e.s et le point de vue de chacun est valorisé en explicitant l'importance d'obtenir une diversité de réponses et d'expériences.

#### Professeur.e.s des cégeps participants

La même démarche est adoptée auprès de professeur.e.s des cégeps participants. Cependant, le recrutement des 7 à 10 professeur.e.s se fait avec l'aide des services de communication des cégeps participants, également selon une méthode d'échantillonnage non probabiliste de convenance.

#### Plan d'analyse

Comme pour la première étape, une carte mentale numérique représentant les relations entre les facteurs identifiés par les participants aux différents focus groups est ensuite réalisée avec un logiciel de création de cartes conceptuelles. L'analyse statistique des *transitive closure* est ensuite effectuée grâce à CIETmap. Cette étape permet de mesurer les poids attribués aux relations entre les facteurs dans chacune de ces cartes et que celles-ci soient dans le même langage statistique, celui requis pour l'étape suivante de l'analyse.

#### Étape 3 : Combiner ces connaissances aux données probantes pour en faire le portrait global

Le but de la troisième étape est de combiner les connaissances obtenues par la synthèse des connaissances et celles issues des *focus group* avec les différentes parties prenantes à propos, d'une part, des facteurs qui contribuent à renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s ayant un TDA/H et, d'autre part, de la relation entre les composantes de l'autodétermination et la réussite éducative.

#### Étape 4 : Décrire les processus explicatifs menant à des retombées prioritaires

Cette étape a pour but de décrire les processus favorables à l'autodétermination des étudiant.e.s ayant un TDA/H ainsi que les processus selon lesquels les composantes de l'autodétermination influencent la réussite éducative.

À cette étape, des processus explicatifs de l'autodétermination et des processus reliant des composantes de l'autodétermination à la réussite éducative sont mis en évidence par une analyse de contenu réalisée sur la base de la transcription des *focus group*.

Étape 5 : Identifier les leviers possibles et construire les actions concrètes qui peuvent être entreprises sur ce sujet.

Cette étape a pour but de construire des propositions de solutions sur la base des résultats de l'analyse des données de la recherche. Partant des résultats de la recherche, des priorités sont identifiées et des recommandations formulées.

### Certificats d'éthique et autorisations des organismes partenaires

Une démarche d'obtention de certification éthique et de convenance institutionnelle fut entreprise auprès des cégeps partenaires pour collecter des données dans leurs établissements. Les autorisations ont été obtenues dans les trois cégeps participants.

Les documents transmis aux participant.e.s :

- un formulaire d'information et de consentement
- un formulaire d'engagement à la confidentialité

Afin de préserver l'anonymat des participants, leur nom est remplacé par un nom d'emprunt (pseudonyme) choisi par chacun préalablement aux rencontres et communiqué à la chercheuse principale par courriel. Les transcriptions de toutes les rencontres sont donc également anonymisées puisque seuls les pseudonymes y sont utilisés.

## Résultats

### Synthèse de ce que dit la recherche sur les facteurs qui contribuent au phénomène d'intérêt

Pour répondre aux objectifs, une synthèse de connaissances a été réalisée à partir d'une stratégie permettant d'assurer la rigueur du processus. Pour cela, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis.

#### Critères d'inclusion et d'exclusion

Les recherches qualitatives et quantitatives empiriques ont été intégrées à la synthèse de connaissances. Les recherches empiriques ne permettant pas d'avoir le point de vue et l'expérience des étudiantes et étudiants ont été écartées. Les articles publiés dans des revues scientifiques, les thèses et mémoires, les chapitres de livres, conférences et actes de colloques ont été conservés. Pour être inclus dans la synthèse de connaissances, les textes devaient porter sur le postsecondaire, l'autodétermination, les étudiants avec TDA/H, les troubles d'apprentissage associés au TDA/H ou la réussite éducative des étudiants TDA/H au postsecondaire. Ceci seulement si nous étions en mesure de distinguer, dans les résultats des recherches, les résultats des étudiants ayant un TDA/H (avec ou sans trouble d'apprentissage associé) de ceux des autres étudiant.e.s. Seules les recherches menées en contexte nord-américain, dans les pays de l'OCDE en Europe ou dans d'autres pays à haut revenus ont été conservées, ceci afin de permettre que les contextes dans lesquels elles ont été menées ne soient trop dissemblables. Pour être retenus, les textes devaient également être en français ou en anglais, afin que les membres de l'équipe de recherche n'aient pas à travailler avec des traductions. En outre, les recherches ne devaient pas remonter à plus de 10 ans afin d'être toujours pertinentes et actuelles. Seuls les textes publiés entre 2011 et 2021 ont, de ce fait, été retenus.

Ont été exclues de la synthèse de connaissances les textes théoriques ainsi que les textes professionnels de même que ceux n'ayant pas fait l'objet d'une révision scientifique. Cette synthèse s'intéressant à l'autodétermination des étudiant.e.s du collégial ayant un TDA/H, les recherches portant sur l'enseignement et les contextes préscolaire, primaire ou secondaire ont été éliminées. En cohérence avec les questions guidant la présente synthèse de connaissances, les recherches ne portant pas sur l'autodétermination ou sur les étudiant.e.s ayant un TDA/H ont été exclues.

Les recherches mettant en lien les traitements médicaux et la réussite éducative ont également été exclues de même que celles portant sur les résultats d'interventions spécifiques sur la réussite éducative ou sur d'autres aspects du TDA/H. N'ont pas été conservées non plus les recherches qui impliquaient les parents ou la cellule familiale ou se concentraient sur la structure institutionnelle. En outre, celles qui portaient sur des facteurs sociaux, biologiques ou médicaux qui peuvent avoir un lien avec la réussite scolaire des étudiants TDA/H ou mettant en lien l'environnement familial et l'environnement scolaire n'ont pas été intégrées à la synthèse de connaissances. Les recherches portant sur des troubles spécifiques associés au TDA/H qui ont une influence sur la réussite éducative dans une discipline n'ont pas été incluses.

### Définition des mots clés

Des mots clés ont été définis par l'équipe de recherche en lien avec les objectifs de la synthèse de connaissances. Les mots-clés retenus ont été les suivants : TDA/H, autodétermination, réussite éducative, réussite académique, réussite scolaire, succès académique, engagement de l'apprenant, diplomation, troubles neuro-comportementaux, troubles neurologiques, niveaux de scolarité. Ces mots clés ont été combinés de différentes manières aux moyens de l'opérateur booléen « ET ». La démarche de requête et les mots clés utilisés sont précisés plus loin.

### Choix des bases de données

Trois bases de données ont été consultées : ERIC, CAIRN et PubMed. Ces bases de données ont été retenues car elles regroupent une grande quantité d'articles, de livres, de thèses et de documents scientifiques en éducation en français et en anglais.

### Démarche

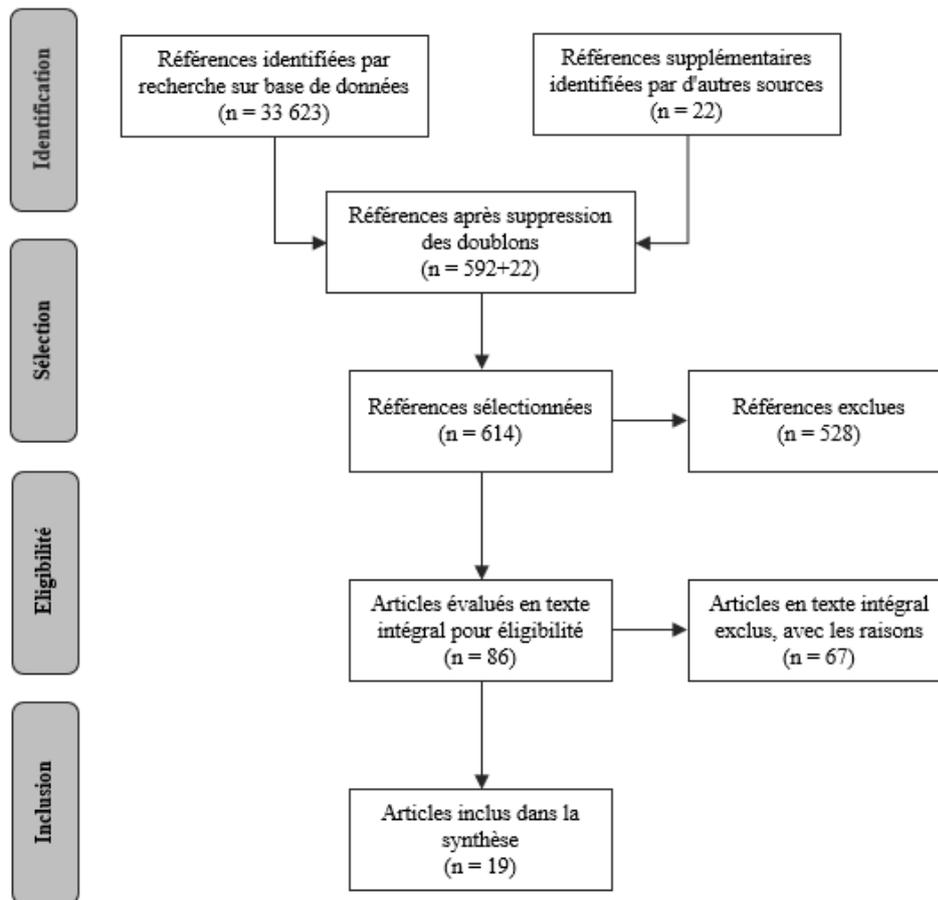
Pour répondre aux objectifs de la synthèse, plusieurs mots clés ont été identifiés et combinés afin d'effectuer des requêtes dans les bases de données sélectionnées. Dans les bases de données PubMed et ERIC, 34 combinaisons ont été utilisées alors que, dans la base de données CAIRN, 69 requêtes ont été employées, car, s'agissant d'une base de données francophone, les requêtes ont également été traduites en français. (Annexe 1)

Dans ERIC, les 34 combinaisons ont donné 3750 résultats et 8 résultats nuls. Dans PubMed, les 34 résultats ont donné 23909 résultats et 19 résultats nuls. Enfin, les 69 requêtes dans CAIRN ont donné 5964 résultats et 32 résultats nuls.

Tableau : Résultats des combinaisons de mots-clés utilisés en français et en anglais

Bases de données	Combinaisons de mots-clés	Résultats nuls	Résultats des requêtes
ERIC	33	9	3750
PubMed	34	19	23909
CAIRN	69	32	5964

## Résultats de la synthèse des connaissances



Traduction française originale du diagramme de flux PRISMA 2009 dans Gedda, M. (2015).

Gedda, M. (2015). Traduction française des lignes directrices PRISMA pour l'écriture et la lecture des revues systématiques et des méta-analyses. *Kinésithérapie, la Revue*, 15(157), 39-44

## Analyse des résultats

L'analyse des articles retenus a permis de dégager huit (8) thèmes et vingt-et-un (21) sous-thèmes.

### Thème 1 : Expérience scolaire

Le parcours scolaire, la performance académique, l'état de préparation aux études supérieures et les antécédents scolaires en constituent les sous-thèmes. Selon les recherches (Heiney, 2011; Tse, 2012; Melara, 2012), les symptômes courants du TDA/H nuisent à la réussite des étudiant.e.s, qui mentionnent avoir vécu des difficultés, voire des échecs, dans leur parcours scolaire. Les résultats de cette même étude suggèrent que la réussite scolaire des étudiants atteints de TDA/H découle fortement d'un effort de collaboration entre l'individu et l'institution. Selon Du Paul et al. (2018), les étudiant.e.s avec un TDA/H sont plus à risque: de décrocher, d'abandonner un ou plusieurs cours, d'être placés sous contrat et d'être suspendus. Selon la même étude, la moyenne générale des étudiant.e.s sans TDA/H après 4 sessions est significativement supérieure à celle des étudiant.e.s avec un TDA/H. Ceux-ci s'inscrivent également à moins de crédits par session et ils obtiennent moins de crédits au terme de quatre (4) sessions.

### Thème 2 : Perception de soi

L'estime de soi en est le sous-thème. En effet, selon les recherches (Heiney, 2011; Tse, 2012; Robert, 2017), les participants mentionnent, par exemple, des sentiments d'inadéquation et de culpabilité (Heiney, 2011; Robert, 2017) de même qu'un sentiment d'infériorité. Ils affirment également avoir le sentiment de devoir travailler plus fort que tous les autres étudiants pour des résultats souvent moindres. (Tse, 2012; Robert, 2017)

### Thème 3 : Motivation

Ce thème est présenté en distinguant motivation intrinsèque et extrinsèque (Sibley et Yeguez, 2018), on mentionne, entre autres, que la possibilité de choisir des cours en fonction de ses objectifs de carrière est un facteur motivant, notant au passage que les tâches moins stimulantes occasionnent des difficultés aux étudiant.es ayant un TDA/H. Toujours selon les recherches, le choix de l'allègement de la première session favoriserait la transition du secondaire aux études supérieures (Heiney, 2011). Certaines études (Melara, 2012; Randolph, 2012) affirment que les étudiant.e.s avec un TDA/H se sentent submergés par la charge de travail; chez Melara (2012), on note que la valeur accordée au diplôme permet de persévérer malgré tout. Dans Robert (2017), la persévérance est liée à la perspective d'avenir et au désir de terminer ses études.

### Thème 4 : Soutien extérieur

Le soutien familial, le soutien par les pairs et le soutien de l'institution en sont les sous-thèmes. Selon les recherches, le soutien familial a une influence importante sur la réussite des étudiant.e.s avec un TDA/H (Sibley et Yeguez, 2018; Tse, 2012; Robert, 2017). Melara (2012) ajoute que ce soutien a influencé la décision de demeurer aux études supérieures. Selon Sibley et Yeguez (2018), le manque de soutien familial est un élément de stress pour les étudiant.e.s

avec un TDA/H, qui apprécient, cependant, que leurs parents aient des exigences élevées tout en leur permettant de faire leurs propres choix, leur concédant ainsi une certaine autonomie. Ces étudiant.e.s., apprécient toutefois que leurs parents récompensent leurs réussites. Selon les recherches, le soutien des pairs revêt une grande importance dans la réussite (Robert, 2017), dans la décision de persévérer aux études supérieures (Melara, 2012) et dans la motivation, la résolution de problèmes et la gestion du stress (Sibley et Yeguez, 2018). Globalement, les recherches montrent l'utilité des services d'aide et l'importance du soutien de l'institution. Ainsi, la majorité des étudiant.e.s disent se sentir soutenus par l'institution (le personnel en général) (Tabun, 2019). Le manque de soutien serait un obstacle majeur à la réussite (Heiney, 2011), mais les services d'aide la facilitent et amoindrissent les perceptions de soi négatives. Parmi les bienfaits du soutien institutionnel, on présente l'aide à fixer des buts et des priorités (Sibley et Yeguez, 2018), de même que l'augmentation du sentiment de contrôle, du bien-être et de la persévérance (Melara, 2012). Chez Randolph (2012) et Robert (2017), on précise que les accommodements ont une influence directe sur la réussite.

#### Thème 5 : Métacognition

L'autorégulation, la réflexion métacognitive, la fixation d'objectifs et la planification en constituent les sous-thèmes. La gestion du temps est présentée comme une compétence essentielle (Tabun, 2019; Sibley et Yeguez, 2018; Robert, 2017). La connaissance de soi revient comme caractéristique importante qui favorise la réussite (Sibley et Yeguez, 2018; Robert, 2017), de même que l'utilisation de stratégies d'apprentissage personnalisées (Heiney, 2011; Sibley et Yeguez, 2018; Melara, 2012). Chez Randolph (2012), la gestion de l'environnement fait partie des stratégies d'apprentissage efficaces. Dans Robert (2017), on signale l'importance de la prise de recul par rapport aux événements en vue de favoriser les ajustements nécessaires. Lorsque interrogés sur les éléments favorisant leur réussite, les étudiant.e.s disent percevoir les compétences communicationnelles (orales et écrites) comme très importantes (Tabun, 2019). Chez Sibley et Yeguez (2018), l'incapacité à percevoir les conséquences des actions conduit à une difficulté à prendre des décisions; inversement, l'amélioration de la capacité à analyser une situation et à produire un plan d'action en plusieurs étapes conduit à une diminution de la sévérité des symptômes du TDA/H. La recherche montre que la définition de buts à long terme (P. ex. la future profession) est utile pour la motivation et la persévérance (Sibley et Yeguez, 2018; Tse, 2012; Robert, 2017). Sibley et Yeguez (2018) mentionnent en plus que la combinaison de buts à court et à long terme se révèle utile, mais que ces buts sont inefficaces si l'étudiant.e n'a pas une idée des étapes à franchir pour les atteindre. Robert (2017) établit un lien entre faible autodétermination et absence de perspective d'avenir claire.

#### Thème 6 : TDA/H

L'effet du diagnostic sur la vie affective et académique, et la présence de comorbidités en constituent les sous-thèmes. Les recherches mentionnent la crainte de la stigmatisation après la divulgation du diagnostic (Heiney, 2011; Randolph, 2012; Robert, 2017), ce qui peut entraîner une hésitation à recourir aux services d'aide (Randolph, 2012). Melara (2012), cependant, relève que la divulgation du diagnostic suscite une réaction généralement positive ou neutre du corps professoral. L'acceptation du diagnostic par l'étudiant.e joue, toutefois, un rôle majeur dans sa réussite (Heiney, 2011). En effet, l'étudiant.e en question y trouve une explication de ses difficultés passées: il ne s'agit pas d'un manque d'intelligence ni de paresse. Sentir qu'on n'est pas seul dans son cas, qu'on peut exercer un certain pouvoir sur l'impact de ses limitations permet l'acceptation de soi. Chez certains, cela provoque du soulagement.

Melara (2012) note que l'acceptation du diagnostic est inégale d'un individu à l'autre. Selon les diverses études, parmi les limitations liées au TDA/H, la difficulté de concentration est celle qui ressort le plus souvent en lien avec les problèmes académiques. Cela se manifeste chez Heiney (2011) par la perte d'informations critiques en classe et la perte de temps à la maison; chez Sibley et Yeguez (2018), par des difficultés à gérer l'attention, les comportements et les émotions, ce qui a un impact sur la capacité à compléter les tâches de même que sur les relations interpersonnelles; chez Tse (2012), par un ralentissement de la progression académique et la nécessité pour les étudiant.e.s de s'occuper à plusieurs tâches simultanément; chez Melara (2012), par un impact négatif sur la réussite et les relations avec les pairs; chez Randolph (2012) et Wright (2011), par un besoin de temps supplémentaire pour traiter l'information et par le rôle des distractions dans la perte de concentration. Les études retenues présentent également des liens entre les difficultés posées par les symptômes du TDA/H et ceux de comorbidités qui y sont fréquemment associées. Sibley et Yeguez (2018) mentionnent que la dépression exacerbe les symptômes de TDA/H, en particulier en ce qui a trait à la motivation et à la concentration et que le trouble anxieux exacerbe le manque de concentration, l'évitement de tâches et les problèmes de motivation liés à la crainte de l'échec. Tse (2012) indique des interactions entre les symptômes de trouble anxieux de même que de dépression et les symptômes du TDA/H. Melara (2012), pour sa part, signale que les symptômes des comorbidités ajoutent aux difficultés causées par le TDA/H.

#### Thème 7 : Socialisation

En général, les recherches (Tabun, 2019; Tse, 2012; Randolph, 2012; Wright, 2011; Robert, 2017) montrent que les symptômes de TDA/H affectent les relations avec les pairs. Tabun (2019) et Randolph (2012) relèvent la difficulté de l'aspect social des études supérieures. Robert (2017) mentionne la difficulté à négocier ou à gérer les conflits. Tse (2012) estime que le déficit de compétences sociales est lié à l'estime de soi et que cela affecte la réussite scolaire. La difficulté à maintenir des relations avec les pairs est liée à la gestion du temps et aux symptômes du TDA/H. L'étude de Gormley et collab. (2018) montre que les étudiant.e.s avec un TDA/H passent significativement plus de temps sur les réseaux sociaux que les étudiant.e.s sans TDA/H.

#### Thème 8 : Contexte et environnement

Les pratiques pédagogiques et le contexte des études supérieures en constituent les sous-thèmes. Les études relèvent certaines pratiques pédagogiques perçues comme efficaces. Selon Heiney (2011), les professeurs dont l'enseignement est efficace pour les personnes qui apprennent différemment créent des classes interactives, réitèrent les points importants, sont capables d'expliquer les concepts de plusieurs manières. Cela rehausse la confiance en soi des étudiant.e.s avec un TDA/H. On apprécie les professeurs « engageants », c'est-à-dire dynamiques, charismatiques, qui se déplacent dans la classe; les professeurs qui utilisent des aides visuelles et un langage courant pour expliquer des concepts complexes. On note aussi que la discussion en classe aide à demeurer concentré et que le style d'apprentissage des neurodivergents n'est pas approprié au magistral selon les étudiant.e.s. Dans Melara (2012), un participant remarque que les groupes d'étude sont très utiles, mais qu'ils ne doivent pas être trop grands (pas plus de 3 personnes). Les personnes qui ont participé à l'étude de Sibley et Yeguez (2018) remarquent que les classes plus petites aident dans la gestion des symptômes du TDA/H et qu'un environnement flexible est bénéfique parce que cela permet des choix basés sur les intérêts. Les cours pratiques sont appréciés. On note, cependant, que des exigences trop basses ou trop élevées exacerbent les symptômes du TDA/H et que les cours en ligne et les

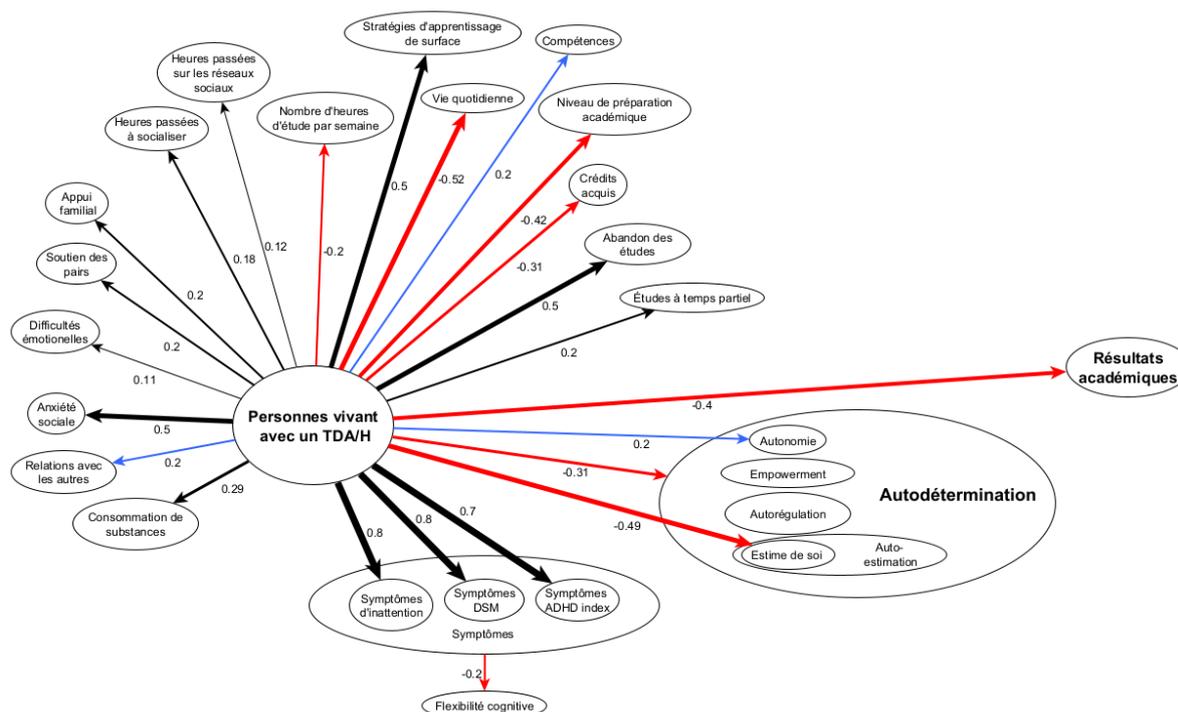
cours avec de nombreuses évaluation posent un défi parce qu'ils exigent de hauts niveaux d'apprentissage autonome. La transition vers le post-secondaire est perçue comme un « stresser » qui exacerbe les symptômes du TDA/H. Selon Melara (2012), l'accès à la bibliothèque (lieu tranquille pour étudier) aide à la persévérance, tout comme la variété de cours au choix parmi les cours obligatoires et la possibilité de suivre certains cours en ligne; on note aussi, comme chez Sibley et Yeguez, que les classes plus petites sont bénéfiques. La proximité de l'institution du domicile familial est vue comme un avantage.

Les résultats obtenus ont été intégrés à des cartes conceptuelles. La première, qualitative, présente les thèmes et sous-thèmes relevés dans la synthèse. La seconde, quantitative, présente uniquement les thèmes les plus importants en fonction de leur fréquence dans les articles retenus.

Carte des données qualitatives



## Carte des données quantitatives



L'analyse des articles sélectionnés pour la synthèse de connaissances a permis de faire ressortir un certain nombre de constats. Dans la figure plus haut, les lignes indiquent un lien entre les personnes avec un TDA/H et les caractéristiques présentées dans la littérature. L'épaisseur de la flèche marque la prévalence de ce lien dans les articles : plus il est mentionné souvent, plus la flèche est épaisse. Cela correspond aussi au poids du lien, indiqué sur la flèche sur une échelle de 0 à 1. Une flèche noire indique que la littérature relève la présence de cette caractéristique chez les personnes avec un TDA/H. Une flèche rouge dénote plutôt son absence. Quant à la flèche bleue, elle indique plutôt qu'on ne peut déterminer si cette caractéristique est plutôt présente ou absente.

Comme les articles traitant du TDA/H ne traitaient pas spécifiquement du lien entre autodétermination et réussite chez les élèves avec un TDA/H, les résultats ne sont pas directement comparables avec les cartes produites par les participants des focus groups. Cependant, les thèmes relevés dans la synthèse de connaissance devraient recouper en grande partie les propos recueillis.

Ainsi, on s'attend à ce que les participant.e.s mentionnent, entre autres, des problèmes d'anxiété sociale, des stratégies d'apprentissage généralement inefficaces, une propension à abandonner les études, un niveau de préparation aux études inférieur à ce qu'on constate chez les autres élèves, des résultats scolaires inférieurs et une faible autodétermination accompagnée d'une faible estime de soi.

## Les connaissances et expériences des parties prenantes sur le phénomène d'intérêt

### Modalités de recrutement

Comme précisé dans les étapes de la méthodologie, le recrutement des étudiante.s et des professionnel.le.s et intervenant.e.s pour les groupes de discussion a été fait via les plateformes de communication internes des cégeps partenaires. Pour les étudiant.e.s, un message courriel a été envoyé à cet effet par les SAIDE, à une seule reprise, dans les trois (3) cégeps concernés, afin de recueillir entre 7 et 10 participants pour chacune des catégories : préuniversitaire, technique et formation continue. Les réponses à l'invitation sont toutefois gérées par la chercheuse principale afin de conserver l'anonymat des participant.e.s. Une compensation est offerte aux étudiant.e.s sous la forme d'un montant forfaitaire de 30 dollars par participation à chacune des activités. Dès le départ, les responsables des services d'aide se sont montrés sceptiques quant à la capacité de recruter autant d'étudiant.e.s étant donné les critères très sélectifs, l'implication émotive de la tâche demandée et l'importance de la disponibilité requise. Les résultats du recrutement leur ont donné raison puisqu'il a été possible de recruter un total de 14 étudiant.e.s pour les rencontres individuelles et 6 étudiant.e.s pour les *focus groups*. La perte entre le nombre d'étudiant.e.s ayant manifesté son intérêt, la disponibilité pour la rencontre individuelle et celle pour le *focus group* ayant été très importante. Le recrutement des professionnel.le.s et des intervenant.e.s s'est également fait via les services d'aide qui se sont chargés de l'envoi de l'invitation, mais les réponses ont été gérées par la chercheuse principale afin de respecter l'anonymat des participant.e.s. Le recrutement des professeur.e.s, quant à lui, est fait avec l'aide des services de communication des cégeps partenaires qui diffusent un message préconçu par Omnivox (ou équivalent) afin de recruter entre 7 et 10 participants. S'il s'avère difficile de recruter, une relance peut être effectuée par les services de communication. Les réponses sont gérées par la chercheuse principale afin de conserver l'anonymat des participant.e.s.

Tableau : *Focus group* Participant.e.s par cégep

Cégep du Vieux Montréal	Cégep de Drummondville	Collège Dawson
Étudiant.e.s <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre ind. <b>8</b></li> <li>• Focus group <b>3</b></li> </ul>	Étudiant.e.s <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre ind. <b>5</b></li> <li>• Focus group <b>2</b></li> </ul>	Étudiant.e.s <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rencontre ind. <b>1</b></li> <li>• Focus group <b>1</b></li> </ul>
Professeur.e.s <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gr.A <b>8</b></li> <li>• Gr.B <b>4</b></li> </ul>	Professeur.e.s <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gr.A <b>3</b></li> <li>• Gr.B <b>3</b></li> </ul>	Professeur.e.s <b>0</b>
Professionnel.le.s <b>7</b>	Professionnel.le.s <b>7</b>	Professionnel.le.s <b>2</b>

Dans le cadre de ce projet de recherche, nous avons rencontré du personnel enseignant, du personnel professionnel et des étudiant.e.s de trois institutions collégiales : le cégep du Vieux Montréal, le cégep de Drummondville et le collège Dawson. Au cours de ces rencontres, les participant.e.s étaient invités à présenter leur vision des éléments favorisant l'autodétermination des élèves avec un TDA/H ou encore y nuisant. Leurs propos étaient recueillis sous forme de carte conceptuelle, validée au fur et à mesure de l'avancée des travaux.

S'il ressort de ces discussions que tous visent un même objectif, la réussite, on remarque aussi que tous ont une vision fort différente de la meilleure manière d'y arriver. Nous verrons, cependant, que ces visions ne sont pas incompatibles.

Cette section présente la vision des enseignantes et enseignants sur le sujet, puis celle des membres des services d'aide et finalement, celle des étudiant.e.s. Chaque section présente le même plan : les propos recueillis, les résultats du traitement de « fermeture transitive », une analyse de ces résultats et les conclusions qu'on peut en tirer.

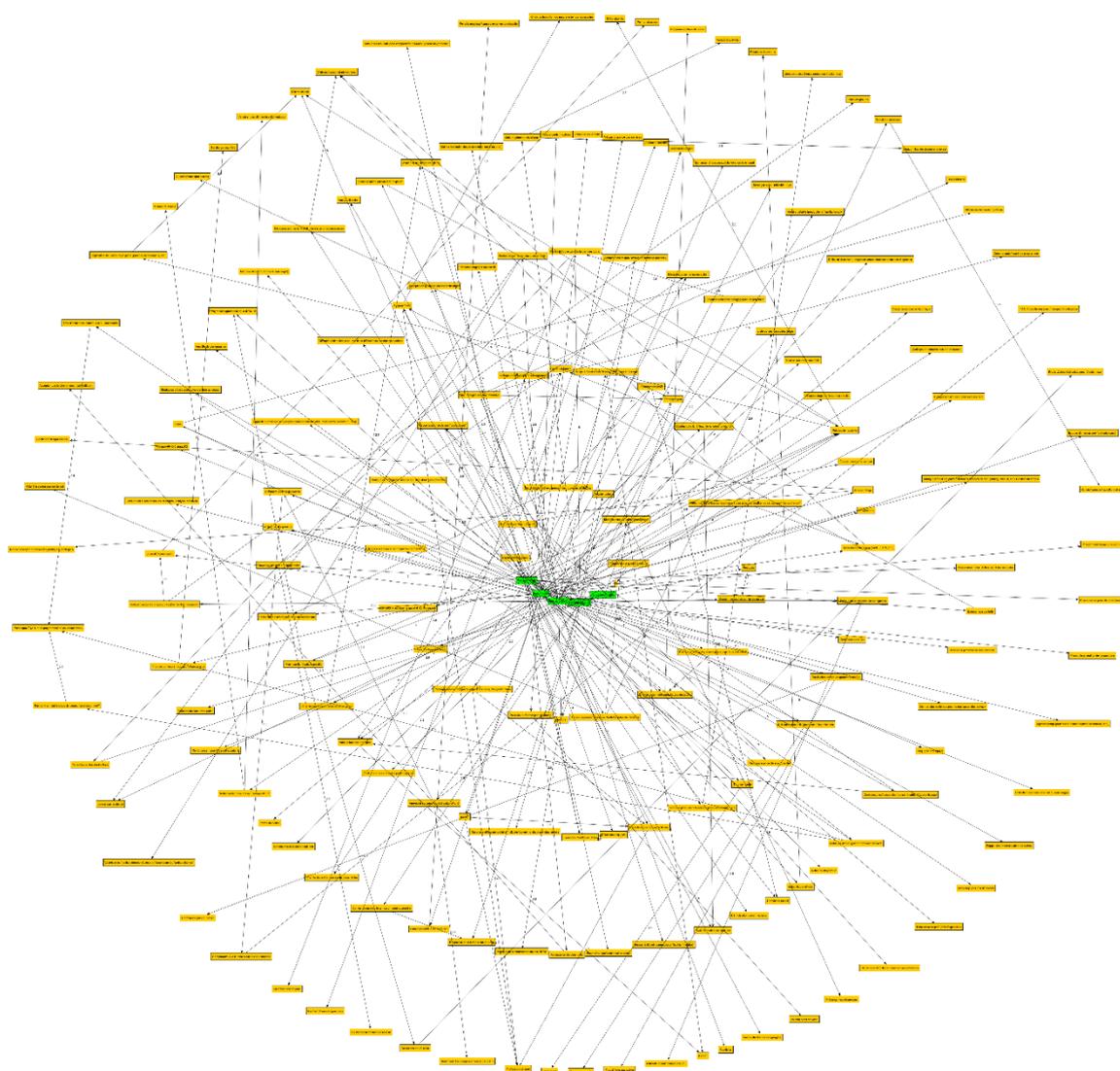
Chaque groupe a participé à un *focus group* d'environ deux heures. La rencontre suivait toujours le même patron : présentation des concepts fondamentaux, création de la carte mentale au fil de la discussion, assignation des « poids » à chacun des liens entre les éléments retenus.

La définition de l'autodétermination que nous avons retenue comprend quatre éléments : autonomie, autorégulation, « empowerment », autoréalisation. C'est la raison pour laquelle ces concepts se retrouvent dans toutes les cartes de tous les groupes de discussion. Le nombre d'éléments qui y sont liés varie et nous verrons que la plupart des groupes tendaient à émettre plus d'idées pour le premier élément que pour les autres. En fait, dans la plupart des cas, il arrivait que des participant.e.s présentent les mêmes éléments à plus d'un endroit. Cela tient fort probablement au fait que la plupart des personnes qui ont accepté de participer aux *focus group* n'avaient pas nécessairement de formation en pédagogie – c'est d'autant plus vrai pour les étudiantes et les étudiants –, mais cela n'invalide pas leurs commentaires. En fait, cela semble plutôt trahir une préoccupation profonde : plus un élément revient souvent dans le discours, plus l'individu lui accorde d'importance. Par ailleurs, le but de l'étude n'était pas de savoir ce que les membres des différents groupes comprenaient des divers concepts rattachés à l'autodétermination, mais de recueillir leurs impressions sur les pratiques les plus susceptibles de favoriser l'autodétermination, qu'importe que ce soit lié à l'un ou l'autres des éléments. La division de la discussion en quatre parties servait à mieux la guider et, dans la mesure du possible, à éviter que les participant.e.s ne s'égarent dans des discussions stériles.

## Le personnel enseignant

Au total, 18 personnes membres du personnel enseignant du cégep du Vieux Montréal et du cégep de Drummondville ont participé aux échanges. Leur nombre a fait en sorte que les groupes de discussions ont été divisés en deux pour en faciliter la gestion et permettre à tout le monde de s'exprimer. Chaque groupe de discussion a produit une carte mentale. Le but n'étant pas de comparer la vision des enseignantes et enseignants de cégeps différents, mais de recueillir les points de vue sur les pratiques les plus à même de favoriser l'autodétermination chez les étudiantes et les étudiants avec un TDA/H, ces cartes ont été combinées en une seule, représentant la vision de l'entièreté des enseignantes et enseignants qui ont participé au projet.

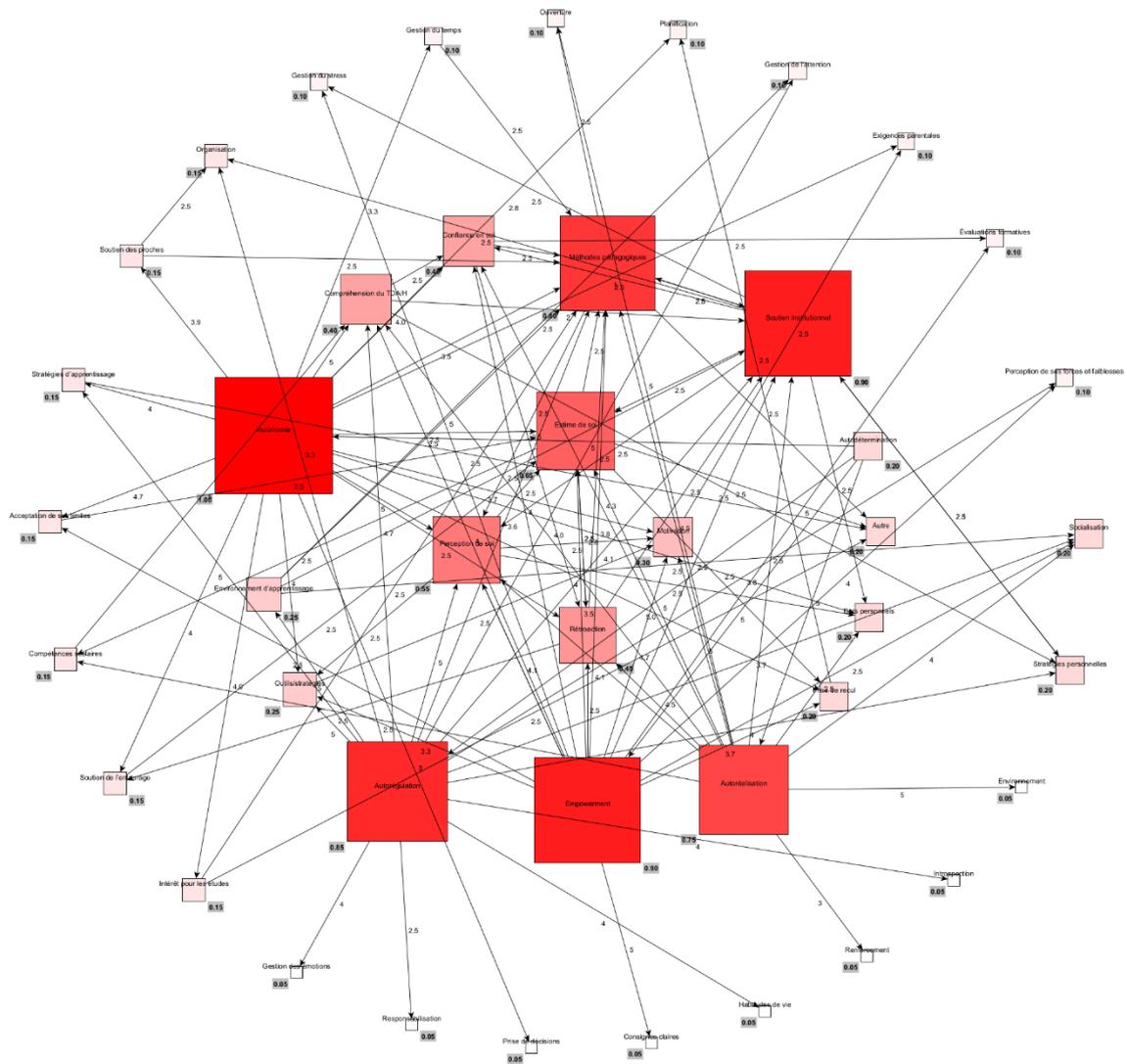
La carte originale résultant de ce travail comporte 188 termes distincts. Certains de ces termes sont synonymes ou renvoient à des concepts suffisamment proches pour être considérés comme appartenant à la même famille.



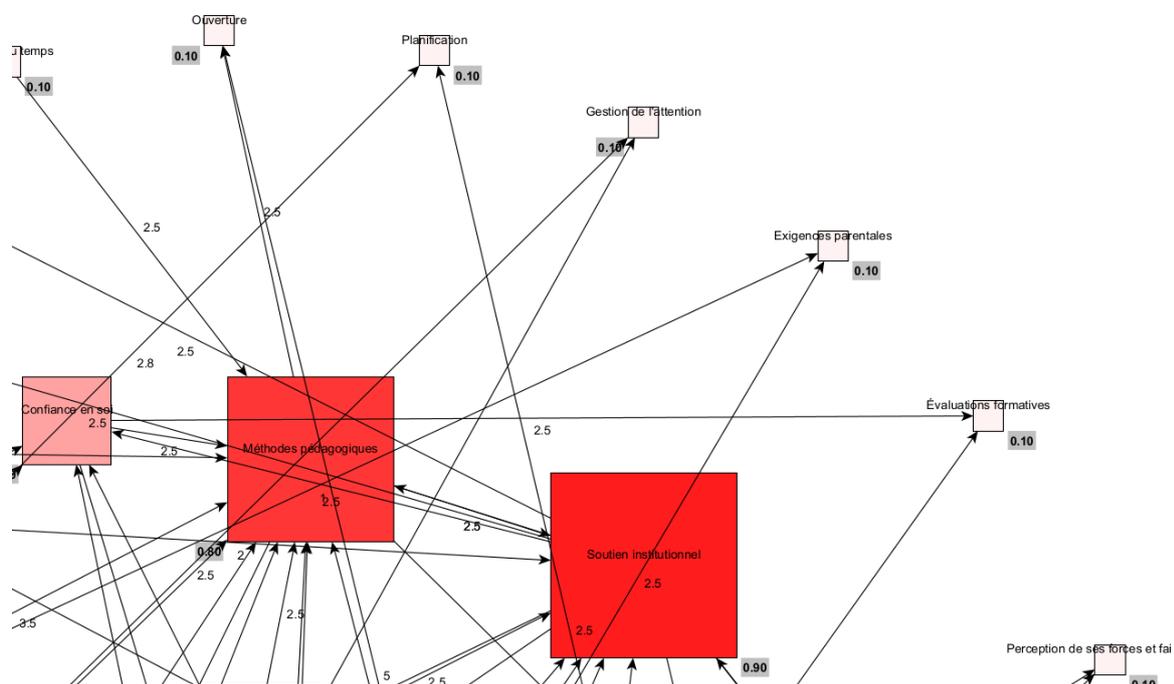
La carte est difficilement utilisable parce qu'elle contient trop de termes et que beaucoup représentent, en réalité, des variations dans la nomenclature d'un concept.

Les termes employés par le personnel enseignant, comme ceux des membres du personnel des services d'aide et des étudiantes et étudiants, ont été uniformisés afin de réduire leur nombre





Les termes auxquels on attribue le plus de poids dans cette carte sont évidemment ceux qui font partie des données de base puisque tout émane d'eux. Cependant, on remarque que d'autres prennent plus d'importance, particulièrement les « Méthodes pédagogiques » et le « Soutien institutionnel », qui se trouvent dans le quadrant supérieur droit de la carte.



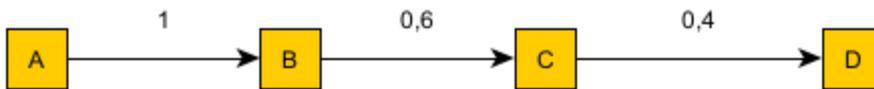
À première vue, cela n'est pas anodin puisque les méthodes pédagogiques sont ce sur quoi les enseignantes et les enseignants peuvent estimer avoir le plus de prise pour favoriser la réussite de leurs élèves. Également, les services adaptés représentent pour la plupart des enseignantes et des enseignants la référence lorsque des élèves ont besoin d'un soutien supplémentaire à celui qui peut être offert en classe. Les services adaptés faisant partie de ce que nous avons regroupé sous « Soutien institutionnel », il tombe sous le sens qu'ils soient bien représentés dans la carte mentale.

Les cartes présentées sont le fruit des discussions que les chercheurs ont eues avec les enseignantes et les enseignants avant le traitement de « fermeture transitive », établissant les relations de transition. Les relations de transition sont les liens implicites entre deux concepts du fait qu'ils font partie du même cheminement indirect (Giles, 2008). La « fermeture transitive » repose sur un algorithme mathématique servant à ajuster les poids assignés aux relations entre les facteurs représentés dans les cartes<sup>1,2</sup>. La prise en compte de l'interdépendance entre les facteurs transforme les cartes, qui passent d'un ensemble de facteurs généralement indépendants à un réseau de facteurs contributifs. Cela permet de mieux faire ressortir l'importance globale qu'ils revêtent dans le contexte des discussions.

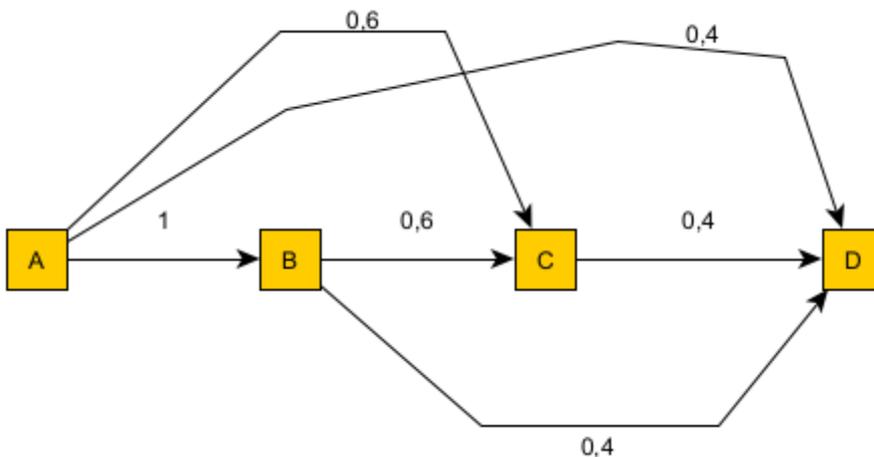
<sup>1</sup> Niesink, P., Poulin, K. et Šajna, M. (2013). Calcul de la fermeture transitive de digraphes pondérés bipolaires. *Mathématiques appliquées discrètes*, 161(1-2), 217–243. <http://doi.org/10.1016/j.dam.2012.06.013>

<sup>2</sup> Andersson, N., Beauchamp, M., Nava-Aguilera, E., Paredes-Solís, S., & Šajna, M. (2017). Les femmes ont fait en sorte que cela fonctionne : fermeture transitive floue de la chaîne des résultats dans un essai de prévention de la dengue au Mexique. *BMC Public Health*, 17(S1), h3267–7. <http://doi.org/10.1186/s12889-017-4301-0>

Prenons l'exemple d'une carte simple comprenant quatre éléments et trois liens :

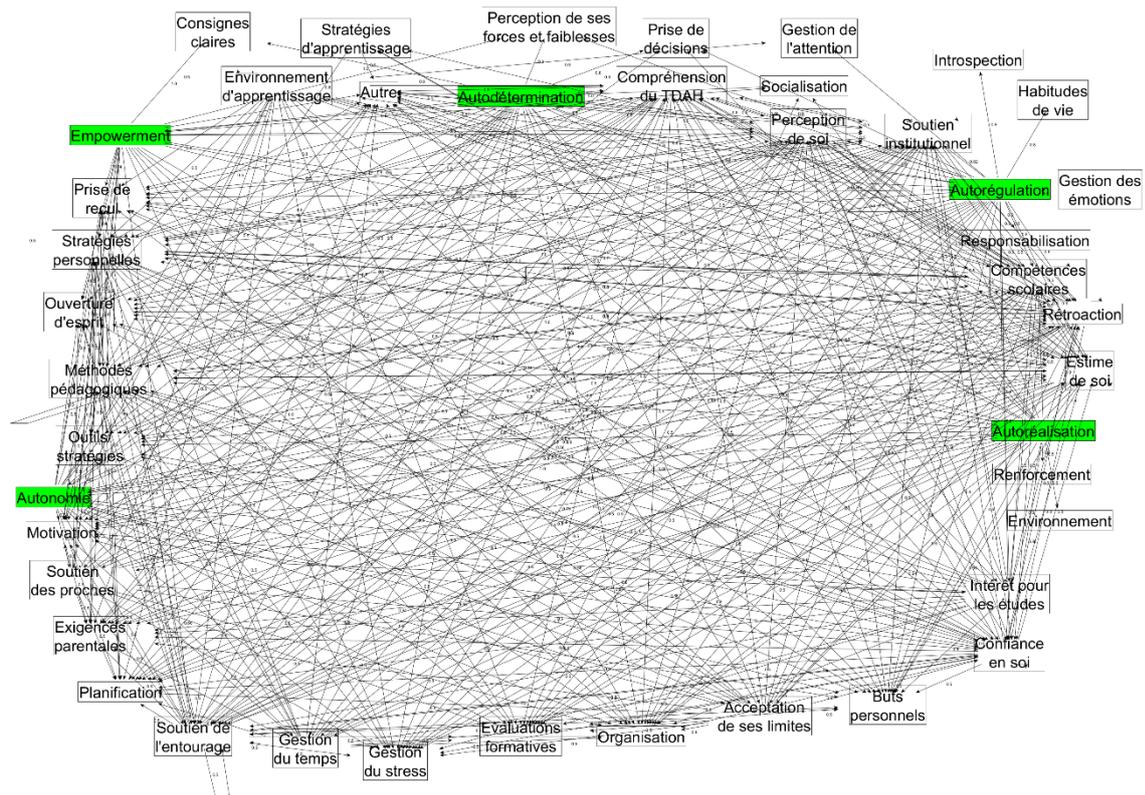


Chacun des éléments est lié au suivant. La « force » de la relation est indiquée au-dessus de la flèche. La « fermeture transitive » recrée les liens implicites entre les éléments et leur assigne la valeur du lien le plus faible.



La force des liens est indiquée sur une échelle de 0 à 1. Pour simplifier les échanges, les participants aux discussions devaient se servir d'une échelle de 1 à 5. Ce facteur d'intensité est transformé au moment de la « fermeture transitive » : 1 = 0,2; 2 = 0,4; etc. Comme une carte mentale ne peut contenir plus d'un lien entre deux concepts identiques, quand la situation se présente, c'est la moyenne de la force des liens qui est représentée. Ainsi, si A est lié à B par trois liens (0,6; 0,8; 0,6), le lien amalgamé aura un poids de 0,67.

Quand nous prenons la carte originale simplifiée produite par le personnel enseignant et que nous lui faisons subir le traitement de la fermeture transitive, nous obtenons la carte qui suit.



Le nombre de termes dans la carte n'a pas changé, on en trouve encore 43, cependant le nombre de liens est passé de 119 à 468. Les concepts de base qui ont servi à orienter les discussions sont en vert encore une fois. Si nous appliquons la même transformation que celle que nous avons appliquée précédemment, cela devrait permettre de faire ressortir les éléments auxquels les enseignantes et enseignants accordent le plus d'importance dans la discussion, c'est-à-dire ceux qui reviennent le plus souvent et qui, par conséquent, présentent le plus de liens. La taille et la couleur du carré représentent l'importance relative de l'élément : plus il est grand et plus sa couleur est foncée, plus il est central dans la carte mentale.





l'acceptation de ses limites, les buts personnels, la motivation, la perception de soi, la confiance en soi, la prise de recul, la prise de décisions et l'intérêt pour les études. Globalement, on peut regrouper la majorité de ces facteurs sous les en-têtes : « Outils et stratégies », « Motivation », « Perception de soi » et « Métacognition ». Ainsi, selon les propos recueillis auprès des participants membres du personnel enseignant des collèges, les étudiants avec un TDA/H qui veulent réussir doivent employer les bonnes stratégies, les bons outils, faire preuve de motivation intrinsèque, avoir une bonne perception de leurs compétences et porter un regard métacognitif sur leurs activités. Cela est sans doute vrai, dans un monde idéal, de tous les étudiants et étudiantes de cégep – ou de tous les niveaux. Mais c'est beaucoup demander de la part de personnes qui font déjà face à des troubles d'apprentissage si, en tant qu'enseignant, on suppose que tout cela est acquis – ou devrait l'être – et que rien dans les cours que l'on dispense ne sert à vérifier que c'est bien le cas.

Les enseignants sentent qu'ils peuvent influencer sur la motivation, entre autres en offrant le choix de la forme d'une évaluation aux étudiants. Danielle, une enseignante mentionne l'importance de donner ce sentiment de contrôle à l'étudiant :

C'est principalement quand il y a pas une seule raison, une seule réponse, puis une seule façon de faire. Je trouve que le potentiel de l'étudiant on l'observe quand il peut choisir, comment il va commencer, qu'est ce qu'il doit faire. Même si les morceaux sont pas dans l'ordre, je sais que dans certains programmes c'est pas possible de le faire, puis dans des contextes c'est pas possible de le faire, mais quand l'étudiant peut lui-même avoir un certain contrôle. Euh sur son niveau d'énergie, le processus qui va faire le temps qu'il peut donner. Moi je trouve que c'est là qu'on voit vraiment plus le potentiel parce que c'est comme ils sont très bons, rêveurs, ils ont en tout cas en loisir ça, ils ont beaucoup de grosses idées là puis là, quand arrive le temps de les mettre en place, c'est là où est ce que la baloune elle se dégonfle un peu mais ça donne des produits qui leur ressemblent. Moi, je les sens toujours plus compétent, confiant, positif car justement, ils peuvent choisir la façon de déposer le produit.

D'autres insistent sur la nécessité de buts personnels, que l'étudiant ait fait librement le choix d'aller au cégep et de suivre tel ou tel programme. Il serait trop difficile pour quelqu'un avec un TDA/H de se motiver à poursuivre dans un programme qui ne correspondrait pas à son premier choix (ou qui correspondrait plutôt au choix des parents), ce serait d'autant plus difficile dans les cours de la formation générale :

Marie-Diane : Si par exemple c'est pas mon premier choix de programme, je me retrouve là en attendant pour faire autre chose ou je me retrouve dans ce programme-là, puis je suis plus ou moins motivée. C'est plus difficile de les motiver. Ou j'me retrouve au CEGEP parce que je sais qu'il faut que je fasse un CEGEP. Faque c'est bon an mal an là, donc ça je trouve que c'est un un facteur un peu limitant ou pour faire plaisir à mes parents, je pense que ça a été, ça a été nommé des fois aussi ce que nous on entend dans un programme technique. Là c'est ah les cours de la technique ça va bien, c'est quand j'arrive dans mes cours. Généraux, c'est très difficile.

Autre exemple de l'influence des parents perçue comme négative par les enseignants :

Enseignante 10 : De mon côté, en lien avec les étudiants à qui j'ai enseigné, ce que je pouvais observer, c'est que parfois, il y en a qui étaient dans notre programme parce que leurs parents leur avaient dit par exemple que ça serait un bon programme pour eux et tout ça fait qu'à ce moment-là, c'est sûr qu'au niveau de la motivation, leur implication, leur réussite, ça paraissait euh, ça paraissait beaucoup. Puis dans les résultats, t'sais, habituellement, ce sont des étudiants qui vont rester moins de temps dans le programme.

Mais on revient souvent à la nécessité pour l'étudiant de se pousser et de fournir des efforts :

Jasmine : Puis si le jeune a du mal à faire des efforts lui-même par lui-même, dans des trucs qu'il aime pas ou dans des trucs qui y parlent pas bien, il va tout de suite se fermer, donc pas décidé, t'sais, c'est c'est ça que je voulais dire. Au final, il y a pas tant de décisions que ça, là c'est, c'est vraiment plus une question de motivation qui. Est qui est, qui est déterminé par l'ambiance, l'air ambiant, là ou quelque chose comme ça, là je dirais, puis ça, ça c'est déterminant.

L'utilisation des bons outils et des stratégies appropriées est un autre facteur qui apparaît souvent dans les discussions et sur lesquels tous les enseignants et enseignantes semblent s'entendre. Cela dit, il est souvent question du mésusage des outils. Ainsi, les enseignants fournissent les outils nécessaires à la réalisation des travaux, à la prise de notes, à l'organisation, mais, selon ce qu'ils observent, les étudiants ne s'en servent pas. Ces outils sont souvent liés aux facteurs de l'autonomie et de l'autorégulation :

Soleil : L'utilisation de des outils disponibles parce que je sais que nous, en tout cas, en éducation à l'enfance, on utilise beaucoup des canevas, des choses t'sais pour aider justement au manque d'organisation que les étudiants vivent. Fait qu'on soumet souvent le canevas, quand bien même que c'est juste le contour d'une pages avec des encadrés vides, mais au moins avec un titre comme quoi c'est là que la réponse va s'y retrouver. Malgré tout ça, il y en a qui vont pas utiliser justement les outils mis à leur disposition, puis ils vont encore lever la main pour dire je comprends pas l'exercice, fait que t'sais, ça serait de... Qu'y soit capable de dire, OK, j'ai des outils, je les utilise, je me lance la vers l'exercice.

Ainsi, malgré qu'on fournisse les outils pour leur permettre d'encadrer et de guider leur réflexion, les étudiants avec un TDA/H ne s'en servent pas. Le commentaire selon lequel ces étudiants lèvent la main pour dire qu'ils ne comprennent pas plutôt que d'employer les outils à leur disposition renvoie à la perception d'un manque d'autonomie. Cela dit, il n'a jamais été question dans cette discussion de la formation à l'outil ni de la manière dont cette formation a été donnée, si elle l'a été. On semble supposer qu'un outil et des consignes suffisent à guider l'étudiant, mais un outil et des consignes, ce sont généralement de l'écrit, et bien que leur évidence puisse sembler criante à leur auteur, rien n'est moins sûr dans le cas de l'étudiant avec un TDA/H, pour qui une interaction avec l'enseignant pourrait être plus efficace.

On mentionne aussi la surabondance d'outils, qui deviennent des distractions plutôt que des adjuvants et on déplore qu'on puisse en venir à se dire qu'il est inutile de faire l'effort d'apprendre ce qu'on peut trouver facilement à l'aide d'une requête à un moteur de recherche. On regrette, en somme, l'incapacité à envisager certains appareils comme des nuisances et la recherche de la facilité.

Benou : Ah, j'ai une pensée : il y a trop de gadgets, trop d'outils qui permettent... tu n'as pas besoin de te réguler... T'sais, je n'ai pas besoin d'apprendre quelque chose, je vais aller le googler fait qu'ils... comment on dirait ça ? Euh trop de facilité qui fait qu'ils n'ont pas besoin d'apprendre à se réguler ou ils n'ont pas besoin d'apprendre à se faire un horaire : ils se mettent une alarme sur leur cellulaire puis ils oublient. Euh,,, t'sais, c'est un plus mais c'est un moins.

Si l'on se fie à ces propos, la difficulté de l'autorégulation mènerait à une déresponsabilisation devant l'apprentissage de la part des étudiants avec un TDA/H. Les outils deviendraient des béquilles (c'est un commentaire qui revient fréquemment) dont on serait ensuite incapable de se passer. Les outils technologiques accentueraient donc le « handicap ». Cela ne signifie pas que les enseignants trouvent inutiles les outils fournis aux étudiants pour les aider à pallier leurs difficultés, mais ils semblent, pour la plupart, trouver que l'outil en question finit par prendre trop de place et que, plutôt que de développer les stratégies permettant de réussir par soi-même, les étudiants finissent par se reposer entièrement sur leurs « béquilles ».

Les stratégies d'apprentissage ont été mentionnées à quelques reprises, mais quand il était question d'outils et de stratégies, les outils prenaient l'essentiel de l'espace de discussion. Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage elles-mêmes, les propos étaient généraux : on ne mentionnait pas de stratégies spécifiques et on n'expliquait pas comment, en tant qu'enseignant, on pouvait favoriser leur acquisition par les étudiants :

Lou : C'est comme là t'es au cégep, ça fonctionne différemment, c'est pas comme au secondaire. Au secondaire, tu as une bonne mémoire, ben oui, ça fait partie de tes capacités comme TDA d'avoir une bonne mémoire, mais là tu peux plus surfer sur ta bonne mémoire, faut que t'apprennes à intégrer la matière parce qu'on te donne ça, puis après ça, on va miser dessus. Fait que si tu l'as pas à la base, y a rien qui va tenir, tu feras pas de lien puis tu vas être à côté, puis ça, ça coûte cher parce que t'as pas 10 mois pour t'adapter : 10 mois t'as scrappé 2 sessions. Fait que là tu t'en vas où avec ça. « Ah je le sais pas. » Ouin ? Ok.

Cependant, dans les discussions, lorsqu'il était question de la perception de soi qu'ont les étudiants, de leur sentiment de compétence, de leur confiance en soi, les enseignants insistaient sur l'importance de ces éléments et présentaient des exemples de leurs pratiques qu'ils jugeaient efficaces. On parlait de rétroaction, de renforcement, de ce qui s'apparente à de bonnes pratiques pédagogiques.

Bodis : Et aussi, en réponse à l'anxiété. Moi je mettrais beaucoup prévention, installer des procédures, morceler les tâches, donner des idées d'échéanciers. Pour les aider à garder le cap, à garder la confiance, à garder l'estime. Oui, l'acceptation, l'acceptation qu'on est en apprentissage. Euh qu'on n'est pas un produit fini puis qu'on le sera jamais. Et ça le rappeler souvent, parce que c'est la base de de l'apprentissage. En fait, c'est dire bien, on part du point 0 qu'on s'en va à 1 peu importe où est ton 0 puis où est ton 1, l'important, c'est que t'avances dans la vie.

Pour favoriser le sentiment de compétence des étudiants et leur confiance en soi, ce que les participants rattachaient aussi bien à l'autonomie qu'à l'empowerment, on propose donc de morceler les tâches, c'est-à-dire de réduire la charge mentale associée à une activité pour éviter que l'étudiant n'ait l'impression de se trouver devant un obstacle insurmontable. Il était aussi question de la clarté des attentes :

Bodis : Euh et valider la connaissance des attentes. Valider les attentes de l'étudiant mais valider aussi que nos attentes soient très claires, c'est très bien qu'elles soient très connues et rappelées souvent. Puis, toujours ramener l'auto-évaluation à jour-la, dire : « Bien, où est ce que toi tu penses que t'es rendu, où est ce que toi tu penses que tu as besoin d'aide ? Est-ce que tu en as ? »

Quand les enseignants sentent que leurs pratiques pédagogiques peuvent aider à la réussite de leurs étudiants, ils préparent leurs interventions en conséquence. On pourrait penser qu'ils sont comme leurs étudiants : si les attentes sont claires, si la tâche peut se diviser en sous-tâches, il sera plus facile pour eux de s'y atteler. En fait, le problème, si on se fie à l'ensemble des discussions, réside dans le fait qu'ils ne savent pas toujours très bien à quoi on s'attend de leur part, et qu'ils doutent parfois de l'efficacité de certaines pratiques. Certains, tenant à ce que leurs étudiants développent leur autonomie, voient un paradoxe dans le fait de les guider dans la réalisation d'un travail, dans le choix des stratégies. Comment deviendront-ils autonomes si on les tient constamment par la main ?

Autre élément important qui est ressorti des discussions avec les enseignants, les habiletés métacognitives. On les retrouvait surtout lorsqu'il était question de planification et de prise de recul. C'était souvent lié, comme on s'y serait attendu, au facteur de l'autorégulation, mais cela se retrouvait aussi, dans les autres facteurs, en particulier dans l'autonomie. Du côté de

l'autorégulation, on mentionne des outils permettant aux étudiants de réfléchir par eux-mêmes sur la façon dont ils réalisent les activités, de s'interroger sur la cause du résultat qu'ils ont obtenu :

Lou : Les exercices d'autoévaluation. Autoévaluation c'est quand tu choisis de faire, je sais pas moi, étape A, ben ça a quoi comme impact. Donc de l'aider à faire des liens entre l'action, puis l'impact de son action, l'impact de son choix parce que souvent, ils font quelque chose, puis ils ont l'impression que c'est une intuition, pis que ça va marcher ou que ça marchera pas, mais ils comprennent pas ce qui a marché, puis ils comprennent pas ce qui a pas marché non plus. Fait qu'une étape de plus de comprendre ce pourquoi ça marche pas, pis comprendre pourquoi ça marche pas. Puis comme réenligner.

Un des défis que les enseignants mentionnent dans leurs interactions avec les étudiants avec un TDA/H est leur impulsivité, ou autrement dit, comme le mentionne Lou, leur tendance à agir intuitivement. Cela n'est pas mal en soi, mais on insiste sur l'absence de réflexion devant le résultat. On sent donc le besoin de les guider dans la prise de recul en leur offrant des exercices d'autoévaluation. Le but est de les « réenligner » si le résultat d'une activité est insatisfaisant ou, dans le cas contraire, de les aider à comprendre pourquoi cela a bien fonctionné afin qu'ils puissent améliorer leur manière d'aborder un problème, un exercice, une situation de fois en fois. L'autorégulation, ici, doit permettre d'apprendre de ses erreurs pour ne pas les reproduire et d'intégrer les démarches utiles, ce que les enseignants considèrent comme la voie de la réussite.

Dans la même veine, on parle de fixer des objectifs réalistes et de guider les étudiants dans leur atteinte. On veille aussi à ce qu'ils évaluent constamment leurs progrès :

Lou : À la limite, tu donnes un objectif à atteindre, puis tu évalues si tu l'atteins ou pas. Puis ce qui fait que tu l'atteins, qu'est-ce qui fait que tu l'as pas atteint ? Mais en parallèle à ça, une autre qui est tout le long du cours, t'sais ben, t'as-tu trouvé une qualité aujourd'hui ? Ah oui, j'étais capable de me concentrer puis de rester concentré, puis de donner mon opinion. Ça, ça fait des années que j'essaie, puis là là j'y arrive. Bon ben allez, mes-le dans ta liste. Faque t'sais c'est comme l'auto-feedback pour toujours avec le même objectif du début : se connaître, se reconnaître, puis de le voir, c'est quoi son potentiel, le réaliser.

Parmi les embûches que mentionnent les enseignants dans le chemin menant à l'autodétermination des étudiants avec un TDA/H, la difficulté à l'autocritique revient à de nombreuses reprises sous diverses formes. On mentionne que, bien qu'on veuille aider les étudiants à prendre du recul par rapport à leurs pratiques, à leurs habitudes et à leurs résultats, il est souvent ardu, voire impossible de les amener à poser un regard lucide sur eux-mêmes :

Lou : Fait que t'sais, le l'autocritique là. Pas très fort fait que, t'sais, c'est comme si il y a des habiletés qu'ils n'ont pas qui fait que l'autodétermination et l'autonomie est plus difficile à atteindre. En résumé.

Cette incapacité à prendre du recul par rapport à ses processus cognitifs et à ses habiletés, le manque dans la métacognition conduit, selon les enseignants, à un manque d'engagement dans l'apprentissage, à un manque de perception de contrôle. D'après leurs commentaires, les étudiants avec un TDA/H auraient souvent l'impression que tout est dû au hasard, les réussites comme les échecs :

Lou : Faible capacité à se mobiliser, c'est-à-dire que pour eux autres, faire un effort et des fois un effort supplémentaire fait pas partie de leur expérience là, fait que c'est comme si ça limite aussi un moment donné quand on les... On a une belle carotte. Aweille, Go, viens, on t'encourage, Go

Go Go, regarde le progrès, t'as fait. « Ah ? Ah OK, ça a marché ce coup-là. C'est à peu près ça. Le résultat, c'est un hasard. T'sais, ça m'appartient pas, moi j'ai rien. »

Un autre élément qui ressort des discussions est la difficulté à se projeter dans l'avenir. Cela apparaît comme un corollaire de ce qui précède, c'est-à-dire l'impression de ne rien contrôler dans son apprentissage, dans ses résultats, que tout est dû au hasard ou à l'arbitraire de l'enseignant. Il semble évident que les conséquences à long terme sont difficiles à prendre en compte quand on ne comprend déjà pas très nettement l'influence qu'on a sur le très court terme. On relie cela à la difficulté d'organiser son temps, de planifier, de prendre un moment de recul pour réfléchir aux conséquences qu'un comportement pourrait avoir à plus ou moins long terme.

Enseignante 10 : Dans les facteurs défavorables, de ce que j'observe, [...] c'est la capacité de voir les conséquences à court terme mais la difficulté de voir les conséquences à moyen et long terme. Donc souvent, leur agissement est dans le ici et maintenant, qu'est-ce que ça me rapporte mais de visualiser plus tard les conséquences, là, il y a vraiment... Puis ça, ça, c'est ce que j'observe plus, plus, plus, là, chez, chez les étudiants que je connais qui ont un TDAH.

[...]

Benou : C'est, c'est sûr que nous-autres, nos étudiants, souvent dans nos cours, on, on va leur donner du temps pour travailler sur leurs, leurs, leurs travaux puis la minute qu'on fait ça, pouf, la classe se vide. [...] La seule façon qu'on a trouvé de les faire travailler, c'est de commencer le cours avec les travaux pour qu'ils restent parce qu'il va y avoir de la théorie après.

La solution présentée, mise à part la répétition, qui ne semble pas efficace, repose sur la modification de l'ordre du cours. C'est, encore une fois, l'élément sur lequel les enseignants sentent qu'ils peuvent exercer un certain contrôle. C'est fort louable et sans doute une bonne idée, mais cela ne règle pas le problème à sa source. Les étudiants avec un TDA/H tendent à procrastiner (Robert, 2017). Dans le cas qui est présenté plus haut, on met en place une mesure qui favorisera peut-être la réussite du cours, mais si on ne cible pas le véritable problème, on ne favorisera pas l'autodétermination.

Dans ce qui a aussi présenté comme une pratique pédagogique favorisant l'autonomie, il est question d'être conséquent dans son discours, c'est-à-dire d'appliquer les sanctions annoncées quand il le faut.

Enseignante 10 : Toujours dans les facteurs défavorables, t'sais, on est plusieurs dans l'équipe là. Les enseignants qui n'appliquent pas les conséquences annoncées, soit pour la remise des travaux, les retards, t'sais, le, le retard dans la remise des travaux, c'est encore pire fait que qu'est-ce qui n'est pas aidant, c'est quand qu'il n'y a pas de conséquences, peut-être, au, aux choix ou aux gestes. [...] Souvent, quand nos enseignants sont plus rigoureux sur l'application des conséquences, sur le coup, ça brasse un peu, ils ne sont pas contents mais après ça, ils le savent, fait qu'on dirait qu'ils ont eu des conséquences, fait qu'ils réagissent plus vite puis là, ils se trouvent des moyens. Mais si on les laisse aller, là, ça peut aller loin, là.

C'est une autre solution pour remédier à la procrastination des élèves. Selon l'expérience des enseignants, si on accorde trop de délais, ce qui fait qu'on ne respecte pas les consignes données au début d'une tâche, on conforte l'élève dans son sentiment que le temps pour remettre un travail peut s'étirer sans cesse et que, par conséquent, rien ne sert de s'y mettre immédiatement.

Certains ont mentionné, rejoignant en cela ce qu'ont dit des élèves, l'importance de concevoir les tâches en fonction de la capacité des élèves à les accomplir, de sorte qu'il soit possible de les mener à terme avec un effort raisonnable. L'idée derrière cela serait de permettre l'accumulation de réussites et de réduire l'angoisse liée à la nouveauté, à la sortie de ce qu'on

a appelé la « zone de confort ». En ce sens, il faudrait aussi veiller à ce qu'il y ait une gradation dans la difficulté des tâches.

Benou : Ouais puis ça, ça, ça, ça, ça s'applique directement à nos cours. Si on fait vivre des réussites à nos étudiants, ils vont euh, qu'on ne leur donne pas des travaux qui n'ont pas d'allure, là, on va faire qu'ils vont avoir, qu'ils vont avoir un sentiment qu'il réussisse. [...] En tant que professeur, c'est notre job, justement, de les faire sortir de zone de confort.

On a aussi mentionné qu'il pourrait être utile de proposer des choix aux élèves afin de leur donner un plus grand sentiment de contrôle et de favoriser aussi leur autonomie en les autorisant à décider par eux-mêmes de la tâche qu'ils désirent accomplir ou de la manière dont ils seront évalués.

Il a aussi été question de la relation entre les enseignants et les élèves, à laquelle on reconnaît une importance particulière dans la motivation à accomplir les tâches. On a parlé de donner des exemples personnels pour rendre les notions plus concrètes, pour montrer à quoi pouvait servir le nouveau savoir.

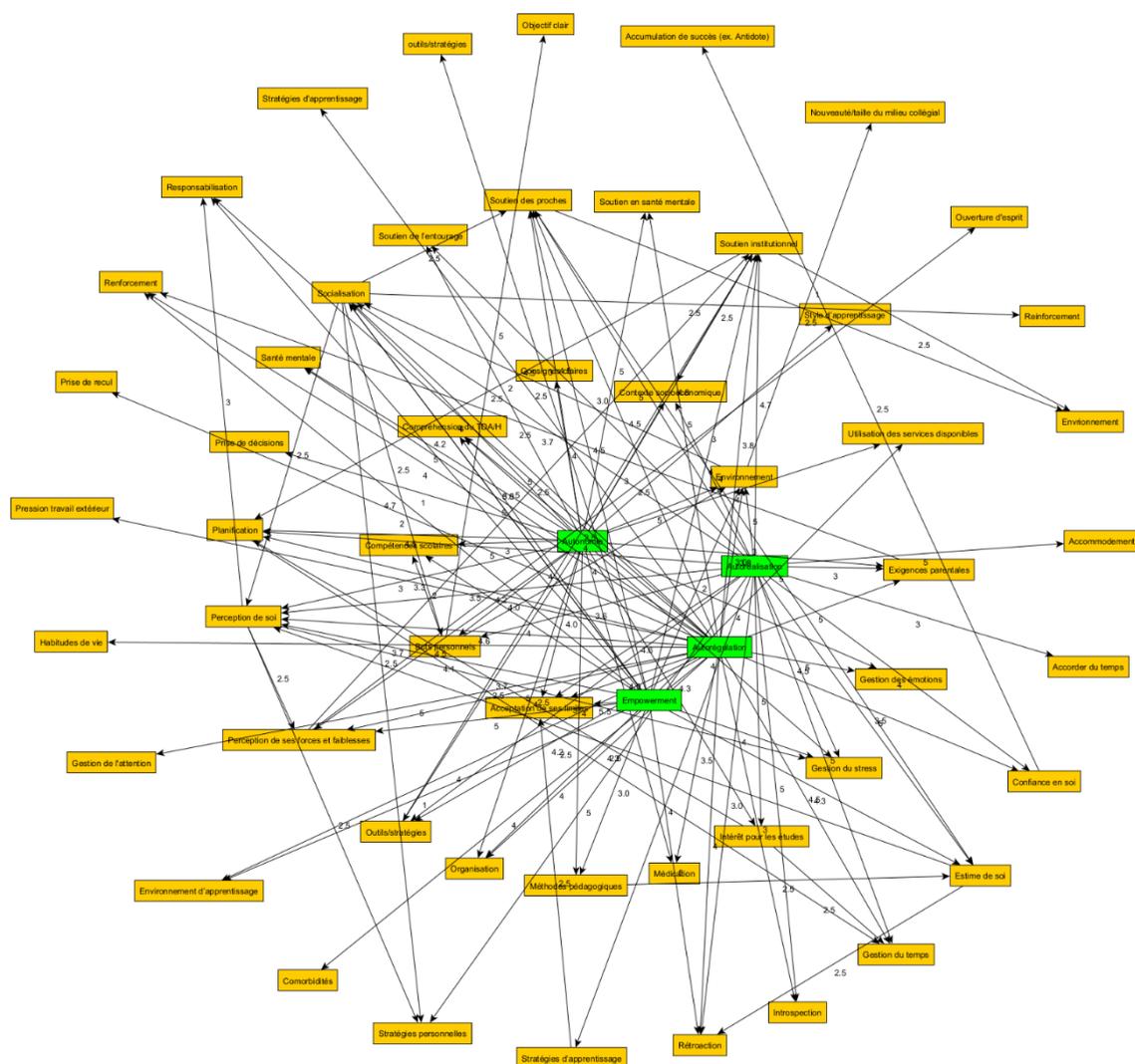
### Conclusion

On retiendra donc des discussions avec les membres du personnel enseignant que tous considèrent que la motivation, l'usage d'outils et de stratégies, les pratiques métacognitives, la perception de soi et le soutien des proches et de l'entourage sont tous des éléments susceptibles de favoriser le développement de l'autodétermination chez les étudiantes et les étudiants avec un TDA/H. On retiendra aussi que ces facteurs ont tous, au regard des enseignants, un pendant négatif, en particulier les outils (mal employés ou trop envahissants), l'influence des proches (qui peut avoir un effet délétère sur la motivation et la confiance en soi). Les enseignants, et c'est normal, agissent en fonction de ce qu'ils ont le sentiment de contrôler. Ainsi, quand leurs interventions pédagogiques peuvent permettre de pallier un manque, de niveler un obstacle, ils n'hésitent pas à les adapter s'il le faut. Cependant, ces interventions visent habituellement la réussite du cours, mais ne ciblent peut-être pas le problème qui se trouve à la base des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants. Ainsi, dans beaucoup de cas, on relève des éléments susceptibles de favoriser l'autodétermination, mais on ne les met pas en pratique parce qu'on ne voit pas comment ce serait possible dans le cadre du cours ou on juge que c'est à quelqu'un d'autre de s'en charger.

## Le personnel des services d'aide

Au total, 16 personnes membres du personnel des services d'aide du cégep du Vieux Montréal, du cégep de Drummondville et du collège Dawson ont participé aux échanges. Comme ce fut le cas avec les enseignantes et les enseignants, chaque groupe de discussion a produit une carte mentale. Le but n'étant pas de comparer la vision du personnel professionnel de cégeps différents, mais de recueillir les points de vue sur les pratiques les plus à même de favoriser l'autodétermination chez les étudiantes et les étudiants avec un TDA/H, ces cartes ont été combinées en une seule, représentant la vision de l'entièreté des personnes qui ont participé au projet.

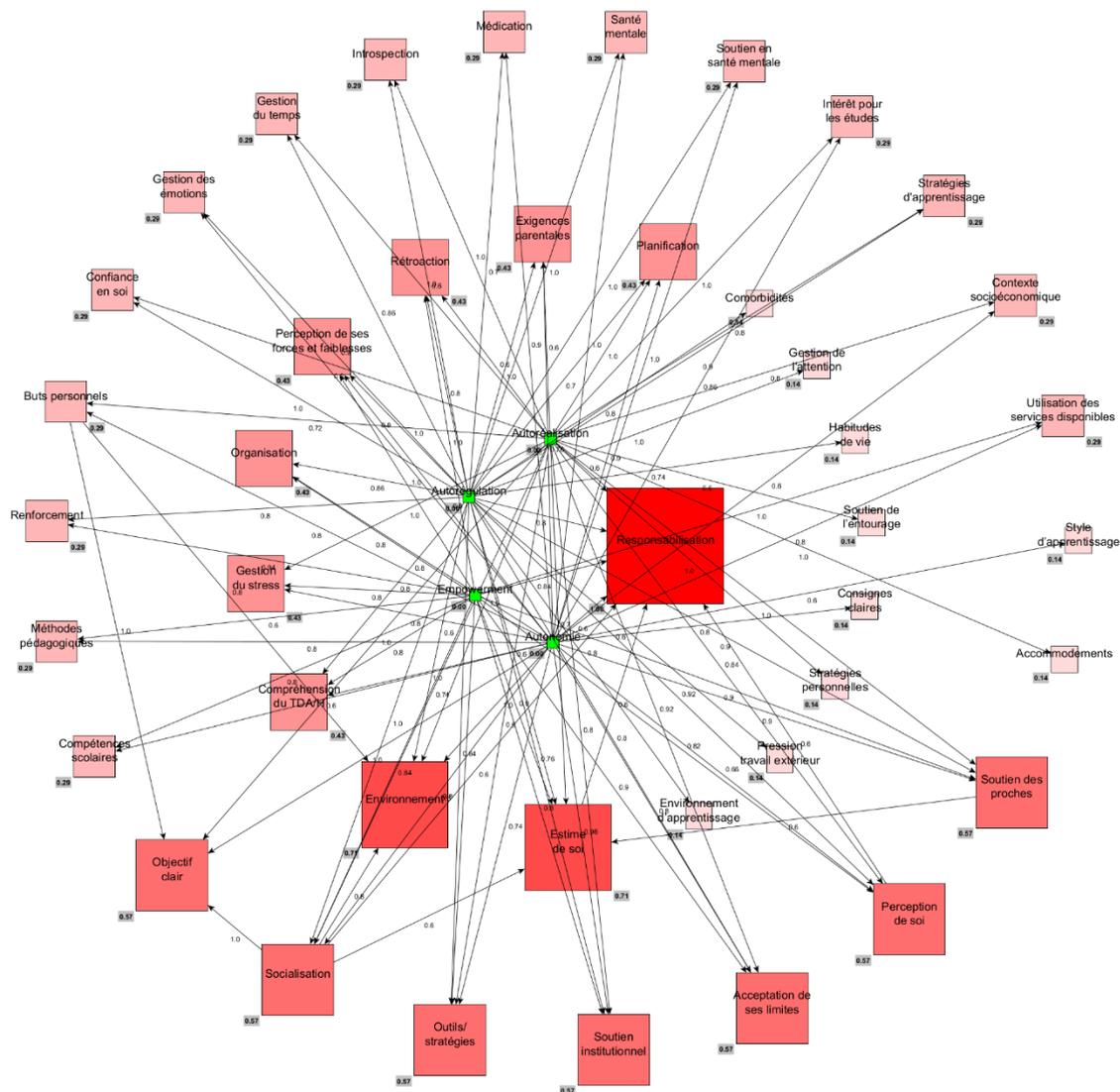
La carte originale résultant de ce travail comporte 56 termes distincts et 130 liens. Certains de ces termes sont synonymes ou renvoient à des concepts suffisamment proches pour être considérés comme appartenant à la même famille.



Comme dans le cas des cartes des enseignants, les termes ont été uniformisés et regroupés pour simplifier la carte. On constate, malgré tout, un nombre important de concepts et un nombre plus grand encore de liens entre eux.







La carte simplifiée comprend 46 concepts et 106 liens. Beaucoup de concepts ont été déplacés en périphérie une fois qu'on a tenu compte des poids que les participants leur ont assignés. Cela confirme l'importance de certains d'entre eux, mais en met aussi d'autres en lumière. Ainsi, la responsabilisation demeure un concept central, mais on voit apparaître l'estime de soi aux côtés de l'environnement. Parmi les autres éléments importants, on note le soutien des proches, la perception de soi, l'acceptation de ses limites, le soutien institutionnel, la socialisation, l'idée d'avoir un objectif clair et l'utilisation d'outils et de stratégies.

Le personnel professionnel est composé de personnes qui travaillent aux services adaptés des collèges, c'est-à-dire le service qui s'occupe de fournir aux élèves avec des besoins particuliers les outils et les conditions nécessaires à leur réussite. Il n'est pas surprenant, par conséquent, de constater que leurs préoccupations diffèrent un peu de celles des enseignants. Leurs avenues privilégiées pour aider les élèves à atteindre l'autodétermination varient en conséquence. Lorsqu'on discute avec les employés des cégeps, on se rend aisément compte qu'on a affaire à des gens dévoués, qui ont généralement comme première préoccupation la réussite de leurs élèves. Si les enseignants insistaient, comme on l'a vu, sur les méthodes pédagogiques pour favoriser l'autodétermination, les personnes des services adaptés centreraient leurs propos sur ce sur quoi elles sentent pouvoir exercer un certain contrôle.

On pourrait regrouper leurs interventions les plus fréquentes en quatre catégories : l'environnement, le soutien sous toutes ses formes, la perception de soi et l'utilisation d'outils et de stratégies.

Généralement, l'environnement était perçu comme une composante du soutien institutionnel, mais parfois, c'était assez différent pour qu'on puisse le traiter comme une catégorie distincte. Il incombe à l'institution de créer un environnement propice à l'épanouissement de tous les élèves, mais elle n'en est pas seule responsable. Tout ce qui entoure l'étudiant, dans le collège comme à l'extérieur, fait partie de son environnement et, comme le dit un participant, peut avoir des influences délétères sur l'autodétermination :

L'autre truc, c'est qu'ils sont rendus plus vieux. Ils sont souvent sur le marché du travail, il y en a qui ont commencé des familles, qui habitent en appartement. Ça aussi, c'est, c'est contraignant dans les décisions qu'on prend pour les études. Ça a un impact. On ne peut pas, on n'est pas complètement libre de nos décisions quand on a des contraintes extérieures à l'école qui vont aller influencer les décisions qu'on prend par rapport à notre programme d'étude. Des fois, c'est utilitaire plus que pour répondre à, à nos talents, à, à notre être même.

Dans son intervention, le participant explique que les contraintes extérieures au collège peuvent avoir un impact majeur sur l'autonomie. Les étudiants au niveau collégial sont de jeunes adultes pour la plupart et certains ont déjà des obligations qui peuvent agir comme facteur limitatif dans le choix de leur domaine d'étude. On choisit peut-être, comme le mentionne le participant, en fonction de la perception que l'on du domaine : rapidité d'obtention d'un diplôme, employabilité, salaire... La personne est libre, théoriquement, de choisir son programme, mais des contraintes extérieures – environnementales – restreignent, à ses yeux, ses options. Elle n'est donc pas complètement libre et opte sans doute pour ce qui semble le choix le plus sensé. Cela peut occasionner une perte du sentiment de contrôle et de motivation, tous deux néfastes à la réussite et à l'autodétermination. C'est vrai pour tout le monde, mais plus encore pour les élèves avec un TDA/H pour qui la motivation est souvent un enjeu majeur.

Le personnel des services adaptés ne fait pas que surveiller des examens et s'assurer que les élèves qui y ont droit ont accès à leurs accommodements. Une grande partie de leur travail consiste à aider les élèves à développer les bonnes habitudes qui les mèneront au succès dans leurs études, mais aussi qui les aideront tout le reste de leur vie. On a donc beaucoup insisté, tout au long des rencontres, sur les outils et les stratégies qu'on doit présenter aux élèves avec un TDA/H de façon à mieux les équiper pour relever les défis auxquels ils font face.

Gigi : Et peut-être, j'ajouterais juste là les choses qui, parce que peu importe de quoi nous parlons, que ce soit une routine ou un outil pour organiser, cela a une large application non seulement pour l'école mais aussi pour la vie. Je trouve qu'ils sont plus susceptibles de s'y tenir si c'est comme l'école, la vie, les activités parascolaires, tout ça, tu sais ? Et parce que c'est plus facile, eh bien, ça a du sens, non ? Cela devient répétitif. Cela devient familier. Ils sont plus susceptibles d'utiliser quelque chose qui a fonctionné pour eux dans un aspect, alors essayons-le dans d'autres aspects de la vie.

E : Ok donc, des outils qui ont des applications larges. De cette façon, ils sont plus susceptibles d'être utilisés et je suppose, d'être utilisés à long terme. Ils voient mieux de voir à quel point ils peuvent être utiles.

Gigi : Exactement. J'ai même eu quelques étudiants qui m'ont dit qu'ils font quelque chose, c'est tellement bien et ensuite ils commencent à enseigner, comme, à leur frère ou sœur qui a un TDA/H ou juste à un ami qui a besoin d'aide, tu sais ? J'ai eu beaucoup d'étudiants qui ont

appliqué leurs compétences en gestion du temps et en organisation et ensuite, ils l'appliqueront à l'argent et aux finances. Ou comme faire la lessive et des choses comme ça.

Pour favoriser l'autonomie des élèves avec un TDA/H, Gigi mentionne l'importance de leur fournir des outils ou des stratégies pour les aider à s'organiser. Cependant, elle mentionne aussi qu'il faudrait voir à ce qu'ils puissent avoir une application plus large que simplement scolaire. Elle veut créer l'habitude de s'en servir chez les élèves qu'elle aide. Ainsi, si l'outil a un usage général, cela augmente la perception de son utilité et les chances que l'on s'en serve. On se rappellera que les enseignants déploraient, entre autres, que leurs élèves ne se servent pas des outils qu'ils leur fournissaient. Peut-être étaient-ils trop centrés sur l'école, voire sur une seule matière. Il semble raisonnable de penser que les outils ou les stratégies qu'on peut utiliser tous les jours jouiraient d'une plus grande faveur dans l'esprit des élèves que ceux qui sont destinés à un nombre restreint d'emplois. Gigi mentionne d'ailleurs que certains de ses étudiants ont tellement apprécié ce qu'ils ont appris avec elle qu'ils ont entrepris de l'enseigner à d'autres. On peut difficilement désirer mieux. Quelques exemples concrets, et simples, montrent à quel point l'ubiquité d'un outil est salutaire pour certains étudiants pour qui l'organisation du temps et des tâches représente un défi autrement insurmontable.

Gigi : Mis à part cela, je trouve beaucoup d'étudiants qui, lorsqu'ils ont effectivement établi un bon outil de gestion du temps / organisation... Je travaille beaucoup avec des étudiants, en particulier dans le calendrier numérique et donc, beaucoup d'étudiants qui l'utilisent et l'utilisent de manière exhaustive, comme pour les médecins, le sport, les choses amusantes, l'école, et en particulier lorsqu'ils utilisent des applications de rappel qui ont des rappels et lorsqu'ils font du découpage, je trouve que cela aide beaucoup à leur auto-régulation. Donc, s'ils ont appris à prendre le temps de travailler sur leur outil d'organisation, quel qu'il soit, cela les aide à suivre les rendez-vous, les dates d'échéance, les activités parascolaires, les rendez-vous chez le médecin, comme la vie. J'ai connu des étudiants qui y mettent des détails comme leur douche. L'heure de la douche, l'heure des courses, l'heure de la cuisine... c'est vrai. C'est drôle mais c'est vrai. J'ai vraiment vu ça. Évidemment, tous les étudiants ne sont pas comme ça. Certains d'entre eux préfèrent une approche plus large ou certains d'entre eux n'aiment pas autant de détails mais juste, en général, je trouve que ceux qui ont une sorte d'outil ou de système en place pour les aider à suivre ont tendance à être généralement plus à leur affaire. À l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Et évidemment, cela se répercute sur une bonne santé mentale, une bonne vie sociale, de bonnes relations et c'est juste comme une boucle de rétroaction généralement positive.

Les exemples qu'elle donne présentent des élèves qui utilisent les outils qui leur ont été fournis et enseignés dans la vie de tous les jours, pas seulement à l'école. Encore une fois, on voit que s'ils peuvent servir à plusieurs emplois, ils risquent de servir réellement. Et comme le but d'un cégep n'est pas uniquement de décerner des diplômes, mais de former des gens compétents qui intégreront le marché du travail et s'y épanouiront, il tombe sous le sens que les outils et les stratégies qu'on leur enseigne devraient pouvoir servir au-delà du domaine scolaire. On voit que, pour certains, l'utilisation de stratégies organisationnelles a un effet salutaire dans tous les aspects de leur vie. L'idée qu'une intervention relativement simple puisse avoir des effets à long terme et déclencher une boucle de rétroaction positive, tant sur la vie sociale et scolaire que sur la santé mentale, montre à quel point c'est un aspect à ne pas négliger si on désire véritablement favoriser l'autodétermination et la réussite à long terme.

Parmi les stratégies, liées cette fois par les participants à l'autorégulation, on a mentionné des exemples concrets de ce que cela pouvait représenter.

Anouk : Dans le fond, je pourrais ajouter [...] c'est un étudiant qui lui, utilise vraiment, bien, c'est encore en lien avec l'activité physique. Euh se connaissant, il sait très bien qu'avant des

évaluations, avant des périodes d'étude, il faut qu'il s'active physiquement. Fait que souvent, c'est là qu'il va programmer ses entraînements euh puis il sait aussi très bien que, bien là, il est en processus pour aller à l'université, que ça, c'est quelque chose qu'il va falloir qu'il garde dans sa vie parce que ça aide vraiment un peu à, à s'autoréguler, à être capable de, d'une meilleure concentration quand justement, il a bougé dans la journée. Fait qu'il est allé avec ses intérêts aussi. Il pratique des sports qu'il aime, évidemment.

Anouk, dans son commentaire, lie l'autorégulation à la connaissance de soi, ce qui permet à l'étudiant dont il est question de faire des choix en fonction de ses besoins. Ces choix sont adaptés à sa façon de vivre, c'est une manière de répondre au stress lié aux évaluations. Il emploie une stratégie affective personnalisée. C'est un élément qui est ressorti dans les discussions : les stratégies doivent correspondre à l'individu qui les emploie. En effet, ce n'est pas parce que l'activité physique avant un examen fonctionne pour l'un que cela fonctionnera pour un autre. Cet exemple semble évident, mais il en va de même pour l'agenda électronique ou toute autre stratégie, qu'elle soit motivationnelle, cognitive, métacognitive ou de gestion des ressources. Une stratégie unique ne peut convenir à tous. Ainsi, il semble qu'on doive viser des stratégies personnalisées, qui correspondent à l'individu, et qui s'appliquent à un large éventail de situations.

Dans l'optique d'aider les élèves à développer des stratégies personnelles, on mentionne l'importance de les écouter, de partir d'eux si on veut les amener à s'autoréaliser.

Sourire : Moi, l'exemple que j'aurais c'est euh les, les étudiants, comme on voit, en début de parcours, ils arrivent au service adapté ou en fait, ils sont dans le cégep depuis un petit bout mais qu'ils viennent chercher les services puis là, on regarde avec eux, justement, toutes les stratégies qu'on peut leur, leur enseigner puis ensuite, bien au fil des semaines, des fois on les voit de moins en moins. Ils appliquent les mesures. Puis des fois, on les revoit un peu plus tard parce que là, il y a une situation qui se passe puis ça va moins bien mais en discutant avec eux, ils nous nomment des choses qui peuvent mettre en place puis là, pour X raison, ils n'ont pas été capable de le mettre en place mais c'est ça, avec la discussion, ils réalisent par eux-mêmes que dans le fond, ils ont les outils, ils sont capables puis c'est juste de les resoutenir là-dedans, un petit peu, puis après ça, ils reprennent leur envol puis euh ils sont capables de, de bien réussir. Fait qu'ils ont vraiment été capables, c'est ça, de faire preuve d'autoréalisation puis de, d'être en réussite, là.

Dans l'intervention de Sourire, on constate que le chemin vers l'autodétermination n'est pas un long fleuve tranquille. C'est plutôt un processus itératif, qui suppose des obstacles en cours de route, peut-être des échecs, des retours en arrière. En fait, on y reconnaît les étapes de la résolution de problèmes. Ce qui n'est pas surprenant. Dans ce que dit Sourire, cependant, on comprend l'importance d'amener les étudiants à réfléchir sur leur situation et sur les stratégies qu'ils ont employées pour tenter de surmonter les difficultés auxquelles ils font face. On les aide, mais cela doit venir d'eux-mêmes. On aimerait supposer que, éventuellement, à force d'effectuer le travail avec l'aide d'un autre, l'élève en arrive à s'autoréguler. On mentionne ici l'autoréalisation, mais on voit aussi un lien avec l'« empowerment », dont il est question dans les commentaires d'un autre participant.

George : Je vais reprendre l'exemple des logiciels. Je me souviens avoir eu un étudiant qui était dyslexique quand même euh, je ne dirais pas sévère mais moyen puis au départ euh, bon bien, plein de fautes, finalement accepte d'utiliser l'ordinateur, les logiciels. Il apprend à travailler avec puis il n'a pas guéri sa dyslexie mais il a tellement développé de confiance et il a tellement travaillé... il a tellement vu que certains points, il était capable donc pour les, admettons, les fautes où il en faisait plus, je ne sais pas moi, admettons les homonymes, bien il a travaillé sur les homonymes mais au point de décider de ne plus utiliser les logiciels parce qu'il arrivait, il est arrivé à pallier ses difficultés d'une autre façon. Donc euh ce n'est pas arrivé souvent mais j'ai celui-là en tête, là.

Il s'agit, évidemment, de ce qu'on nomme communément un « success story ». Mais ce sont des exemples comme celui-là qui montrent que les bonnes interventions au bon moment avec les bons outils peuvent augmenter considérablement la confiance en soi des étudiants avec des besoins particuliers. Ici, il est question de dyslexie, mais le principe est le même : devant une difficulté qui peut avoir toujours semblé insurmontable, l'étudiant bien équipé se rend compte qu'il a la capacité de réussir, au point qu'il finit par ne plus sentir la nécessité d'utiliser l'outil... il n'en a plus besoin.

Inversement, il arrive que les professionnels des services adaptés sentent que les élèves ont reçu de l'aide dont ils avaient besoin au secondaire, avant d'arriver au cégep, mais que cette aide, trop « envahissante » a nui à leur parcours collégial.

Béatrice : En termes d'autonomie, je trouve que beaucoup d'étudiants viennent du secondaire, cela dépend de l'école, mais beaucoup les ont un peu trop aidés, d'une certaine manière, en termes de compétences pour être autonomes au cégep. Donc, parfois, ils arrivent sans être complètement équipés, je trouve.

Mais aussi, vous savez, cela n'a pas été encouragé au secondaire, parfois. Comme demander de l'aide, comment demander de l'aide ou même comment trouver des informations par eux-mêmes au lieu de devoir demander à quelqu'un. Par exemple, ils pourraient faire une recherche sur Google ou consulter leur plan de cours au lieu d'attendre que quelqu'un leur dise quoi faire.

Ainsi, l'autonomie et la responsabilisation pourraient parfois être mises à mal par l'excès de soutien. C'est un sujet qui est revenu sous une forme ou l'autre au cours des discussions : les accommodements deviennent si prévalents et les élèves s'attendent tant à les recevoir qu'aucun effort n'est fait pour apprendre à s'en passer. Quand Béatrice mentionne que certains ont parfois été « trop aidés », il ne faut pas y voir la remise en question des mesures d'aide, mais plutôt un questionnement sur leur utilité à long terme si elles ne sont pas accompagnées d'une formation aux stratégies qui pourraient permettre d'en réduire la nécessité. Il en résulte, si on se fie à ses derniers commentaires, une certaine passivité de l'élève, qui attend qu'on « lui dise quoi faire » en toutes circonstances alors que, parfois, la solution à ses difficultés est à sa portée. Pour les professionnels, l'équilibre semble parfois difficile à atteindre entre le manque et l'excès. On ne veut pas nuire aux élèves en leur déniaient une aide précieuse, mais on ne veut pas non plus les y rendre totalement dépendants s'il est possible de faire autrement. C'est l'enjeu, semble-t-il, de l'autonomie et de la responsabilisation.

Parmi les écueils sur lesquels peut s'échouer la quête de l'autodétermination, les professionnels mentionnent aussi le soutien excessif des proches – ou son absence, voire son complet contraire. Ainsi, le désir de voir leurs enfants réussir peut conduire des parents à exiger d'eux qu'ils se conforment à un idéal de réussite qui n'est pas le leur.

Béatrice : Je me rappelle un exemple de cela. Je veux dire... les élèves que je rencontre sont encore parfois, vous savez, leurs parents ont beaucoup à dire dans tout ce qu'ils font. Alors quand je leur parle de... « Ok, que veux-tu faire et veux-tu vraiment être au cégep? » Ils répondent : « Oh non, mais mes parents me forcent à être ici, ou... ouais ».

Il ne saurait être question de remettre en doute les intentions des parents. Et ce n'est pas ce que fait Béatrice. Le fait de forcer leur enfant à s'enrôler au collège, voire à choisir telle ou telle voie plutôt que telle autre, repose assurément sur une vision du futur que le jeune adulte de 17 ou de 18 ans a de la difficulté à concevoir. Cela dit, comme elle se retrouve devant un élève dont la motivation est essentiellement extrinsèque, qui n'a peut-être pas d'autre but que celui de plaire à ses parents, ou de ne pas trop leur déplaire, il est difficile pour elle de l'aider. L'idée

même de réussite n'est pas centrale dans le cheminement de cet élève. Il est évident que si l'on a un TDA/H, considérant la plus grande difficulté à trouver et maintenir la motivation (Sibley et Yeguez, 2018), l'absence de buts personnels liés à l'éducation ne peut que nuire à l'autonomie. L'ennui, comme le mentionne Béatrice, est un obstacle difficilement surmontable.

Béatrice : Donc, je trouve que, surtout avec le TDA/H, l'ennui est un gros problème. Il doit y avoir un intérêt intrinsèque authentique. Sinon, cela devient vraiment, vraiment difficile si l'étudiant n'a aucun intérêt du tout. Mais s'ils ont cette passion, cela apporte, vous savez, plus de motivation, plus d'impulsion, plus d'engagement, plus d'épanouissement.

Cette absence de motivation conduit presque invariablement à des absences, de la procrastination et des échecs. Ces échecs, qui sont souvent la suite d'une longue série commencée bien avant le collégial, ont une influence considérable sur la perception qu'ont les élèves de leur capacité à réussir, du contrôle qu'ils peuvent exercer sur les circonstances de leur apprentissage et leur estime de soi.

Gigi : Um, donc, un énorme historique d'échecs. Certains étudiants, encore une fois, comme si c'était internalisé, se disent qu'ils ne peuvent jamais réussir, qu'il n'y a rien qu'ils puissent faire, qu'ils sont des échecs, c'est tout. C'est tout, c'est tout ce qu'il y a. Donc, si, si, plus ça dure, je trouve que, surtout, si vous enchaînez les échecs, si vous n'avez même pas ces petits moments de succès ou si vous n'avez personne pour vous aider à reconnaître et à apprécier ces moments de succès, eh bien, les étudiants qui ne perçoivent que l'échec ont beaucoup plus de mal. Parce que c'est tout ce qu'ils attendent d'eux-mêmes. L'échec. C'est presque comme une impuissance apprise et il n'y a rien qu'ils puissent faire pour développer une compétence ou les aider à résoudre quoi que ce soit.

Si, comme le mentionne Gigi, les élèves en viennent à se croire incapables de réussir, ils peuvent en arriver à souffrir de ce que Seligman a appelé l'impuissance apprise. Elle provient, entre autres, d'un sentiment profond que rien de ce qu'on fait n'a d'effet sur notre situation. Dans le cas des étudiants, le sentiment que leurs résultats sont arbitraires ou dus au hasard, que tout dépend d'un locus de contrôle externe, le sentiment de permanence de cet état font en sorte qu'ils finissent par ne plus essayer du tout, par se percevoir, selon ce que dit Gigi, comme des échecs. Le manque de motivation intrinsèque, l'absence de contrôle même sur le choix de poursuivre des études collégiales, voire de programme, tout cela a un effet délétère sur l'estime de soi et, par voie de conséquence, sur l'« empowerment » (et sur tout le reste). À cela s'ajoute le renforcement négatif des proches et, parfois, des enseignants.

Gigi : L'empowerment. Je trouve que l'une des choses qui entrave vraiment, c'est surtout lorsqu'il y a un parent qui est un peu négatif. Um, des retours négatifs, je suppose. Comme, j'essaie d'être très diplomatique ici. Um, ou pas nécessairement un parent, mais toute personne dans votre vie, que ce soit un partenaire ou un membre de la famille, n'importe qui en fait, qui vous fait sentir que vous n'avez pas de contrôle, que tout ce que vous faites sera inutile. Um, c'est vraiment énorme parce que, surtout à cet âge, vous avez tendance à accorder beaucoup d'importance à, vous savez. Il y a des gens dans votre vie dont les opinions ou les retours comptent beaucoup. Et si ces opinions ou ces retours sont négatifs, vous pourriez avoir l'impression de ne pas avoir de contrôle, non seulement de ne pas avoir de contrôle, mais aussi de ne pas avoir de compétences. Vous ne pouvez rien faire, vous savez. C'est comme si c'était inutile. Vous ne pouvez rien changer, vous ne pouvez pas vous améliorer, vous ne pouvez pas, vous savez, et euh... ça peut aussi avoir l'impact de vous faire ressentir une très mauvaise image de vous-même. [...] Et donc, cela rend encore plus difficile de fournir du soutien, des stratégies, vous savez, quoi que ce soit, parce que beaucoup de choses sont internalisées. Oui. Ils se sentent vraiment impuissants. C'est très mauvais.

Gigi mentionne l'importance du renforcement, ici négatif, dans le développement du sentiment d'impuissance. Ce renforcement peut venir des proches, comme les parents, et accentuer

l'impression de manque de contrôle. Comme elle le mentionne, les étudiants avec une TDA/H qu'elle rencontre internalisent ce discours, au point où ils en viennent à croire que ce discours les définit. C'est ce qu'ils sont, c'est ce qu'ils seront et, par conséquent, tout effort est vain. C'est sans doute pire, comme elle le mentionne, quand ces commentaires négatifs sur leurs capacités proviennent de personnes dont les opinions comptent.

C'est la difficulté à laquelle sont confrontées quotidiennement les personnes qui travaillent dans les services destinés à aider les élèves avec des besoins particuliers à atteindre leur plein potentiel. Le sentiment d'impuissance est si bien ancré dans la psyché des élèves qu'ils en viennent à concevoir ce qui leur arrive comme leur « normalité » inaltérable. On comprend dès lors que Gigi témoigne de la difficulté de leur faire accepter du soutien s'ils sont intimement convaincus que cela ne mènera à rien, que ce sont des efforts fournis un pure perte.

Les enseignants peuvent aussi jouer un rôle dans le sentiment d'impuissance des élèves.

Et puis, aussi, cela concerne également les enseignants. J'ai eu des enseignants qui disent que les sciences ne sont pas pour vous, que vous devriez vous orienter vers autre chose, vous savez, même si l'élève n'est pas proche de l'enseignant, entendre un enseignant dire cela, parfois, c'est un coup dur, vous savez. Oui, cela peut être vraiment, vraiment énorme.

Évidemment, comme le mentionne l'intervenante, les élèves ne sont pas tous proches de leurs enseignants et un enseignant n'est pas un parent. Mais le jugement d'une personne censée être spécialiste d'un domaine, d'une personne dont les fonctions incluent l'évaluation de la compétence à effectuer une tâche, ce n'est pas anodin. Il a souvent été question de rétroaction dans les discussions, mais il faut se rappeler que la rétroaction, même parfaitement factuelle, n'est pas suffisante. Il faut tenir compte de la manière dont elle sera reçue si on veut éviter le « coup dur » au moral de la jeune personne qu'on a devant soi. La solution semble simple :

Béatrice : Avoir des personnes autour d'eux qui les encouragent et les soutiennent. Que ce soit leurs parents, leurs pairs, leurs enseignants ou d'autres professionnels de l'éducation. Donc, c'est au collègue. Être entouré de personnes qui les encouragent et ne les font pas se sentir mal ou qui leur donnent des critiques constructives et leur offrent de l'aide. Et aussi, leur faire savoir que tout cela est sous leur contrôle. Comme, ils sont ici, ils n'ont pas à être ici, ils n'ont pas à l'être. [...] Comprendre que l'effet de ne pas assister au cours ne les affecte qu'eux. Pas seulement le fait de ne pas assister au cours, mais les conséquences les affectent. En fin de compte, c'est leur avenir. C'est leur vie.

Fournir des rétroactions constructives, faire preuve de bienveillance, mais aussi faire en sorte qu'ils comprennent qu'ils ne sont plus au secondaire et qu'une mesure de liberté plus grande leur est accordée du fait que leur présence aux études supérieures n'est pas obligatoire, mais que cela implique aussi des responsabilités. Ainsi, plutôt que de tenter de tout contrôler pour les élèves, il faudrait les laisser faire leur propre chemin, quitte à en subir les conséquences, mais ces conséquences doivent être comprises comme étant la suite logique de leurs actions. C'est de leur ressort. Il faut aussi les aider à développer une vision à plus long terme. L'étalement des buts dans le temps, en fixer à court, moyen et long terme, peut les aider à mieux sentir le contrôle qu'ils peuvent exercer sur leur vie et les circonstances de leur parcours scolaire. Il est facile de décider de ne pas assister à un cours quand tout ce qu'on voit est le résultat immédiat : l'évitement d'un moment ennuyeux, difficile, moins agréable. Mais si, prenant un peu de recul, l'élève pense aux conséquences à plus long terme, qu'il se dit que cette petite action peut produire un effet à plus long terme, s'il comprend que ce contrôle lui appartient, peut-être trouvera-t-il la motivation pour se rendre à son cours.

Aux élèves dont le parcours semé d'embûches a conduit à des échecs à répétition, on suggère de s'arranger pour les aider à enchaîner des petites réussites afin de remonter leur estime de soi, leur sentiment de compétence et leur confiance en soi.

Bleu : Bien je pense que de faire vivre des réussites à l'étudiant aussi, c'est... bien, t'sais, c'est parce que je proviens d'un milieu aussi du primaire, du secondaire. Faire vivre des réussites, c'est très important, je pense, dans ce contexte-là même si, là, cégep c'est différent, mais même si ce n'est pas nécessairement dans les notes, peut-être que pointer ce qu'ils ont bien fait dans leur travail aussi, qu'est-ce qui est à refaire... c'est ça, vivre ses réussites. Je pense que c'est important dans ça.

C'est un sujet qui est revenu fréquemment au cours des discussions : l'accumulation de réussites. Mais comme le mentionne Bleu, cela peut n'avoir aucun lien avec la note. Simplement d'expliquer dans la rétroaction sur un travail, une évaluation, une activité ce qui a été réussi et offrir des conseils sur comment corriger les endroits qui l'ont moins bien été peut suffire. Il est encore question de rétroaction, mais de rétroaction positive, ciblant les réussites plutôt que les erreurs et formulant des critiques constructives sur celles-ci. On comprend que cela vise à améliorer la perception de contrôle de l'élève (il peut faire mieux et voici comment) et sa perception de compétence (il dispose des outils pour faire mieux une prochaine fois). Cela revient à donner droit à l'erreur en situation d'apprentissage. Si on met l'accent sur l'amélioration plutôt que sur les manques, on protège l'estime de soi de l'élève, voire on l'augmente, on le responsabilise (il sait ce qu'il doit faire pour s'améliorer) et, par conséquent, on travaille sur le volet « empowerment » de l'autodétermination.

L'utilisation fréquente de la rétroaction positive permet aussi à l'élève de comprendre les questions qu'il faut se poser au moment où l'on effectue une tâche. L'enseignant verbalise ses pensées à propos des divers éléments qu'il a évalués et il permet à l'élève de réfléchir à comment il pourra reproduire les éléments réussis et améliorer ceux qui nécessitent des corrections. Les stratégies liées à la métacognition et à l'autorégulation sont un des facteurs importants dans l'autodétermination et la réussite. Ce retour sur soi, évidemment, n'a pas à porter uniquement sur des travaux scolaires. L'une des personnes participant à la discussion, pour parler de la manière dont les élèves gagnent en confiance à force de connaître des réussites et de comment cela finit par imprégner le reste de leur vie, mentionne l'introspection.

Oui : Il y a comme une augmentation d'un, d'un, de l'introspection, en fait, mais positivement, je pense. Quand qu'ils ont, justement, eu des embûches, qu'ils ont passés à travers, t'sais, ils sont capables de faire un retour sur soi hum fait que ça, je pense que c'est une, une belle force

George : Je vais ajouter que dans, dans ce qu'ils ont appris [...], il y en a plusieurs qui vont dire : « Ah bien maintenant, euh je sais de quoi je suis capable donc je m'inscris à l'université, je vais poursuivre plus loin ma scolarisation ». Puis même s'il y a des difficultés sur des petites sphères, bien, ils savent qu'ils peuvent se rattraper sur un autre côté, là.

C'est ce à quoi tous aspirent : que ce que les élèves ont appris à l'école se transfère dans les autres sphères de leur vie, que leurs succès scolaires leur apprennent qu'ils peuvent connaître le succès professionnel et qu'ils se voient comme autre chose que, comme on l'a lu dans certaines interventions, des distraits qui n'arriveront jamais à rien et que c'est normal.

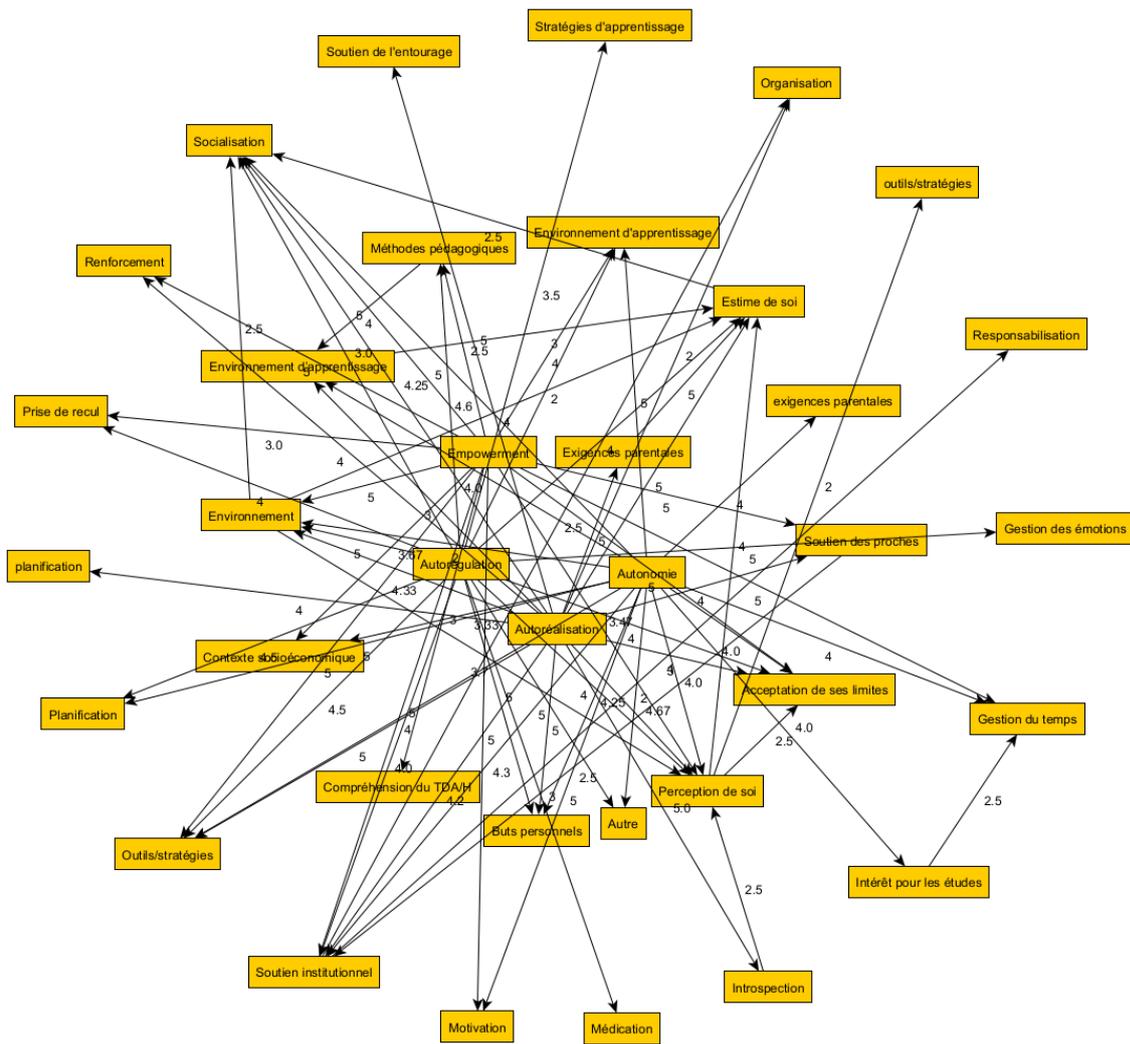
## Conclusion

Les discussions avec les membres du personnel des services d'aide permettent de constater que leur vision des pratiques favorisant l'autodétermination n'est pas identique à celle des

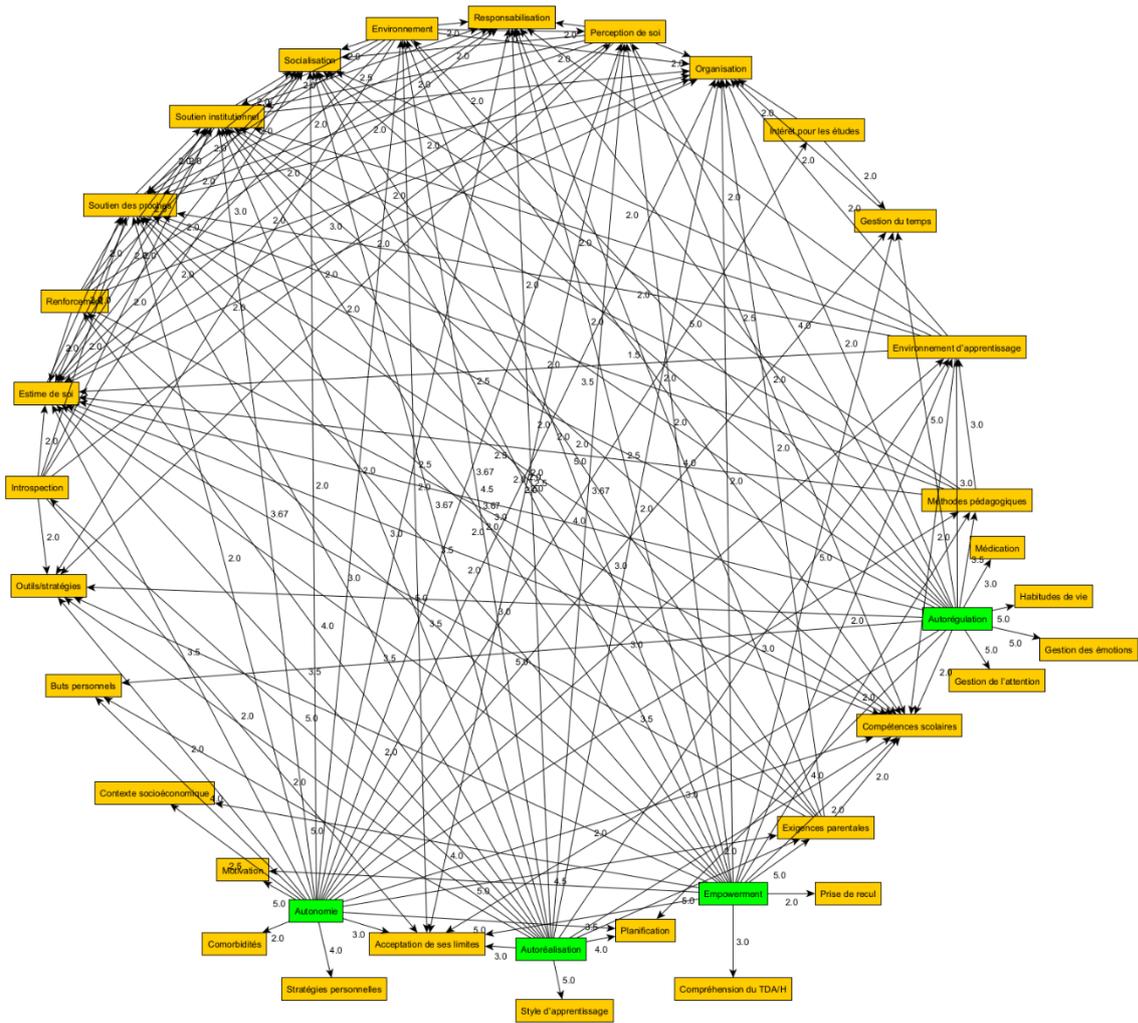
enseignants. Cela ne signifie pas que leurs visions s'opposent : elles seraient plutôt complémentaires en ce sens que chacun agit sur ce qu'il estime contrôler. En classe, ce sont les interventions pédagogiques. Pour le personnel des services d'aide, ce sont les stratégies d'apprentissage, mais aussi tout ce qui entoure la vie étudiante, voire la vie tout court. L'atteinte de l'autodétermination, selon ces intervenants, passe par le soutien (des proches, de l'institution), la responsabilisation, le travail sur l'estime de soi et les multiples facettes de la motivation. Comme leur relation est souvent plus proche avec les élèves que celle que peut avoir un enseignant et qu'ils connaissent mieux les difficultés auxquelles ils font face en raison de leur formation, il semble naturel qu'ils s'intéressent de plus près aux « personnes » que sont les élèves et moins aux « apprenants ». Leurs interventions viseraient donc parfois plus spécifiquement la source des difficultés des élèves plutôt les symptômes, comme le font les enseignants.



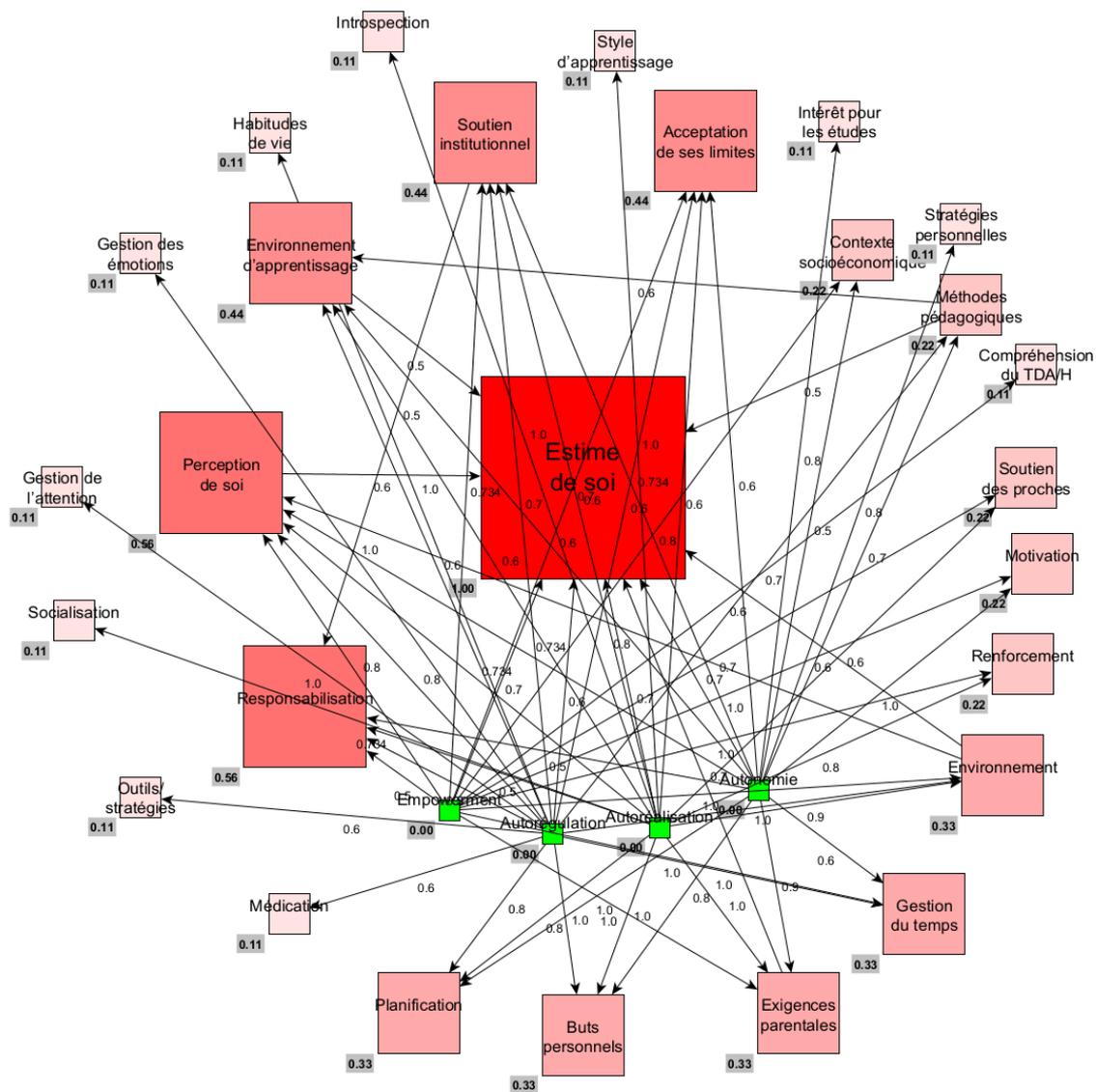
La carte simplifiée comporte 36 termes uniques et 79 liens.



Afin de faire ressortir les liens implicites entre les concepts, on a eu recours ici aussi, comme dans le cas des enseignants et des professionnels, à la fermeture transitive. Une fois ce traitement terminé, nombre de liens entre les concepts passe à 153.



Comme pour les cartes produites par les autres participants, afin de mieux mettre en lumière les éléments jugés les plus importants par les élèves, les éléments dont le poids assigné était inférieur à 0,5 ont été retirés. Cela donne la carte simplifiée suivante, qui contient 31 concepts et 67 liens.



La représentation de l'importance relative des concepts selon la taille et la couleur permet de mieux faire ressortir ceux qui occupaient le plus de place dans le discours des participants. Beaucoup de concepts ont été déplacés en périphérie encore une fois, comme ce fut le cas pour les deux autres groupes de participants. Cela fait ressortir on ne peut plus évidemment le concept central dans la conception qu'ont les élèves de ce qui est bon pour leur autodétermination. Tout semble tourner autour de l'estime de soi. Soit, on retrouve parmi les éléments importants le soutien institutionnel et l'environnement d'apprentissage, mais perception de soi, responsabilisation, acceptation de ses limites et même renforcement partagent un lien étroit avec l'estime de soi, tout comme certains éléments mentionnés moins fréquemment, comme le soutien des proches et les exigences parentales. On ne se surprendra pas de trouver l'estime de soi au centre des préoccupations des élèves, en particulier des élèves avec un TDA/H, puisque la mésestime de soi est une des difficultés auxquelles ils font très souvent face, comme le mentionnent (Sibley et Yeguez, 2018). C'est le fond de la pensée qu'exprime une participante dans ce commentaire :

Gazelle : Dans le fond c'est sûr que là tu parles probablement des pensées limitantes là, dans le fond, moi j'ai eu ça là, vu que je suis un TDA/H, je ferai jamais d'études, des hautes études là. Donc c'est sûr que ça vient teinter le parcours scolaire.

Les personnes qui ont participé aux groupes de discussion ont fait état du discours ambiant sur les personnes avec un TDA/H. Elles ont mentionné à de nombreuses reprises des propos de leurs enseignants, voire de leurs proches, qu'on ne peut comprendre que comme dénigrants. C'est revenu particulièrement souvent quand il était question de l'« empowerment » et de l'autonomie.

Libellule : un élément défavorable, [c'est le] jugement de la famille dans l'enfance parce que, je veux dire, ça te forge toi en tant que personne qui vit avec un trouble puis ça forge ta perception de toi-même puis de ben du troubles avec lequel tu vis, puis dépendamment comment t'évolue en vivant avec ce trouble-là. Faque, tu sais, si justement c'est plus négatif niveau d'encadrement puis tout ce qu'on a parlé à l'école, ou dans les amis, ou quoi que ce soit, tu sais, euh ça va avoir une répercussion sur le premier point, là qui était l'autonomie. [...] Le jugement sur le TDA/H [...], mais là je parle des jugements négatifs par contre, ça va venir affecter ton estime de soi, ta confiance en soi, l'acceptation de toi qui vis avec un trouble puis, veux veux pas, tu peux grandir autant dans le déni en ayant vécu des jugements très jeune par rapport à ça.

On ne peut sous-estimer l'effet du renforcement négatif sur l'estime de soi des enfants, puis des jeunes adultes. Quand, comme le mentionne Libellule, la famille tient un discours négatif sur le TDA/H et sur les capacités présumées de l'enfant, cela ne peut faire autrement que de causer des séquelles à long terme. Libellule mentionne avec raison que cela forge la perception de soi et que cela affecte tous les éléments de la personnalité liés à l'estime de soi. À force de se faire dire qu'ils sont incapables de réussir, ils en viennent à le croire.

Les élèves avec un TDA/H sont plus susceptibles de connaître des échecs et plus susceptibles d'abandonner des cours ou de décrocher (Robert, 2017 ; DuPaul et al., 2017). Les études présentent un défi pour tout le monde, puisqu'elles supposent que l'apprenant sorte de sa zone de confort. Mais quand on s'est fait dire toute sa vie de laisser tomber, que c'est trop difficile, cela affecte le sentiment de compétence devant la tâche à accomplir au point que le réflexe le plus « logique » devient celui d'abandonner plutôt que de persévérer.

Marianne : si je vais plus loin, t'sais, je persévère là-dedans, je vais me rendre malade à vouloir réussir le cours de français que j'aurais... Non. C'était voué à l'échec, là, parce que je me connaissais, parce que ce que j'ai entendu, t'sais.

Les élèves qui ont participé aux groupes de discussion provenaient de tous horizons : jeunes en première année de cégep, adultes revenant aux études, finissants. Mais ils partageaient tous un même trouble d'apprentissage et un parcours similaire fait d'échecs et de remises en question. Les échecs, leurs causes et leurs effets sur l'estime de soi des élèves, sont revenus à quelques reprises dans les conversations. Le sentiment d'être « différent » semblait faire consensus. Il était question de se sentir à part de ses pairs dans un système conçu par d'autres pour d'autres.

Gazelle : c'est un peu comme j'ai parlé tantôt là, que si on suit pas le modèle, bien ça veut dire que c'est un échec là, mais c'est nous qui devons... c'est pas un choix là, voici comment ça peut être fait, c'est il y a un modèle comme ça, puis s'il faut que tu enlèves des cours ou s'il faut que tu changes, mais c'est parce que t'es pas capable de faire le modèle normal donc, c'est ça. Je trouve que ça crée un sentiment d'échec dans chez les gens alors que ça a pas rapport.

La comparaison à ses pairs n'est pas souhaitable, mais inévitable. Les étudiants veulent savoir comment ils se classent par rapport aux autres. Cette atmosphère compétitive les recherches (Martin, A. J., 2012) montrent du doigt comme l'origine de sentiments de dévalorisation, d'angoisse et d'échecs est malheureusement bien présente dans les collèges. Peut-être faut-il y voir un effet (pervers) de la cote R dont les étudiants parlent sans cesse sans savoir exactement

de quoi il s'agit, sinon que cela sert à les comparer et à en privilégier certains plutôt que d'autres au moment de l'admission dans des programmes universitaires contingentés. Gazelle, dans son commentaire, mentionne son malaise dans un système où elle se sent ne pas correspondre au « modèle ». Le modèle, c'est évidemment réussir dans les temps, deux ans au préuniversitaire, trois ans au technique, ne connaître aucun échec et surtout, ce qui n'est pas donné à tous à 17 ans, savoir à quoi on veut consacrer sa vie professionnelle dès son entrée au cégep. Autrement dit, si on doit allonger le parcours parce que le « modèle » ne convient pas à une personne avec un TDAH, c'est perçu comme une forme d'échec. Quand elle dit que « c'est parce que t'es pas capable de faire le modèle normal », elle exprime un manque dans son sentiment de compétence, elle exprime son sentiment d'être « à part ». C'est évidemment un frein à la motivation et à l'autodétermination. Concernant la motivation et le parcours collégial, Gazelle ajoute ceci :

c'est que d'avoir un projet de vie, dans le fond, l'école on y va pourquoi, on y va pour avoir une vie, là, pour se faire une vie, pas juste avoir un diplôme, moi je reviens souvent là-dessus c'est pas pour avoir un papier, là, que je suis ici là, que je fais autant de sacrifices puis toute, c'est pour pour avoir une vie, pour m'accomplir, pour me réaliser, me... être un citoyen. Tu sais, quasiment, dans le fond, c'est ça l'école, t'apprends aussi à être un citoyen. Donc quand t'as pas de projet de vie, c'est difficile de garder la motivation. Heu c'est ça. Faque de cheminer, peut-être, d'apprendre d'avoir des... là je reviens au premier, pas juste, pas juste qu'est ce qui t'intéresse ou d'apprendre à te connaître, mais c'est quoi ton projet de vie puis de pousser là-dedans, ça peut peut-être aider à garder la motivation.

La motivation quand on a un TDA/H et qu'on ne se sent pas toujours à sa place dans une institution d'enseignement supérieur n'est pas à tenir pour acquise (Sibley et Yeguez, 2018). Le remède au manque de motivation que propose Gazelle (elle relie cela à l'autoréalisation) consiste en définir ses propres buts, et des buts à long terme. Qu'elle parle de projet de vie n'est pas innocent. L'élève qui va au cégep uniquement parce que c'est la chose à faire, parce que c'est le cheminement attendu, parce que c'est ce que souhaitent ses parents, mais qui n'a pas défini de véritable but, risque bien plus qu'un autre de s'absenter sans raison ou de procrastiner et de mettre en péril sa réussite. Les buts à court terme ne sont pas inutiles, mais voir plus loin est essentiel quand on se lance dans un projet de longue haleine. Le diplôme est une étape, pas une fin en soi. Quand on n'a pas de projet au-delà du diplôme, quand on ne sait même pas pourquoi on poursuit ce bout de papier, la motivation devient très difficile, comme le mentionne Gazelle. Mais tous les buts ne sont pas égaux, et les participants aux groupes de discussion en étaient bien conscients. Chloé insiste sur le réalisme dont on doit faire preuve :

Chloé : tous les jours de n'importe qui de genre essayer d'établir des objectifs réalistes parce que des fois c'est juste difficile d'être terre à terre par rapport à soi-même juste au niveau de tes émotions, là. Faque ouais, c'est ce que je voulais dire par rapport aux objectifs réalistes, puis je trouve que ça revient aussi à utiliser l'aide disponible parce que au final c'est, c'est souvent en allant chercher l'aide puis les ressources que ça va nous aider à trouver des stratégies de comment faire pour trouver des objectifs réalistes, puis des stratégies d'apprentissage comme Émilie qu'est-ce qu'elle disait comme qu'est ce qui est le mieux adapté pour moi pour étudier de manière efficace, pour établir des exercices, des objectifs pour ma réussite, puis tu sais qui sont réalistes, qui sont faisables, puis bien tout ça je trouve que c'est vraiment interrelié justement puis ça fait en sorte que ça peut t'aider justement avoir une bonne estime de toi parce que tu as plus de réussites que d'échecs.

Ce n'est pas tout d'établir des buts, encore faut-il qu'ils soient réalistes. Cela suppose une certaine connaissance de soi, une acceptation de ses limites qui est parfois difficile. Il n'est pas donné à tout le monde « d'être terre à terre par rapport à soi-même ». C'est-à-dire qu'il faut accepter qu'on puisse ne pas correspondre au « modèle » que mentionnait Gazelle. Dans son cas, cela peut se résumer à suivre moins de cours dans une session et allonger les études pour obtenir son diplôme. Le diplôme est un objectif réaliste, mais la durée « normale » des études ne l'est pas dans son cas. Chloé mentionne l'importance de recourir à l'aide qu'offrent les

collèges. En ce qui la concerne, on l'a aidée à se fixer des objectifs réalistes et à développer des stratégies d'apprentissage efficaces pour elle. Tout cela, comme elle le mentionne, est « interrelié » et mène à connaître « plus de réussites que d'échecs ». Cela, en retour, améliore l'estime de soi, qui, comme on le constate une nouvelle fois, est au centre des préoccupations.

Un problème, auquel font face les étudiants en lien avec la réussite et les échecs, a trait avec les évaluations sommatives. Leur grand nombre, d'après leurs commentaires, fait en sorte qu'on n'aurait pas droit à l'erreur :

Émilie : Mais c'est pas le la... Je pense pas que l'effort devrait aller au-delà de du résultat ou de la note, c'est juste le fait d'être constamment noté. C'est comme, j'ai l'impression c'est comme ma job d'avoir une caméra, pis tu sais que y'a quelqu'un qui te regarde, c'est c'est c'est tout le temps. Bien sûr qu'il doit avoir des évaluations, mais c'est le fait de pas le droit à l'erreur, c'est plus ce point-là.

Émilie se sent constamment évaluée, voire épiée. Elle reconnaît l'importance des évaluations, mais ce qu'elle trouve déplorable, c'est leur fréquence. Elle n'a pas tort de penser que les évaluations sommatives en cours d'apprentissage pénalisent les élèves qui mettent plus de temps à maîtriser les savoirs et les compétences. Si Émilie sent qu'elle n'a pas droit à l'erreur, c'est que les évaluations formatives sont insuffisamment fréquentes par rapport aux sommatives. Au lieu d'accumuler des réussites comme le suggère Chloé, elle accumule plutôt des échecs, ce qui, si on en croit son commentaire, est démoralisant. Il semble aussi anxiogène pour elle de sentir qu'on est toujours en train de l'observer dans l'espoir de la prendre en défaut. Gazelle abonde dans le même sens :

Gazelle : de se permettre de faire des erreurs et des essais. C'est sûr que là c'est pas ce qui est plus valorisé de faire des erreurs puis faire des essais dans... surtout dans un parcours scolaire, c'est comme si que quand qu'on quand qu'on se trompe, quand qu'on change d'idée, quand que on enlève des cours, bien en fait c'est qu'on est moins que la moyenne, moins que le... qu'est ce qui est prédéfini, que tout le monde devrait réussir, bien là je suis obligée d'en enlever parce que moi je suis pas capable de suivre la cadence que tout le monde est supposé de de suivre. Donc c'est ça, j'avais relevé le point que c'est sûr que c'est, je sais pas comment enseigner, comment enseigner ça à l'école là, mais de c'est ça, de se permettre de faire des essais, de se permettre de faire des erreurs puis d'avoir de la bienveillance à travers tout ça, à travers ce processus-là.

Elle revient sur l'idée de modèle à suivre, mais ajoute l'importance de permettre les erreurs et les essais. En fait, il est plutôt question d'acceptation de ses propres limites puisqu'elle croit que les élèves devraient s'autoriser à ne pas être parfaits, s'autoriser à ne pas respecter la norme prédéfinie, s'autoriser à ne pas arriver à « suivre la cadence que tout le monde est supposé de suivre ». Évidemment, il n'est facile de s'autoriser à commettre des erreurs et à faire des essais quand le système n'est pas véritablement prévu pour cela. Les études à temps partiel, en raison du mode de financement des cégeps, posent des défis financiers aux institutions. Elles ont donc tout intérêt à ce que les étudiants suivent le nombre de cours prévus et réussissent dans les temps. Il va sans dire que, dans un contexte semblable, Gazelle a pu difficilement trouver quelqu'un qui enseigne « de se permettre de faire des erreurs ». Chloé, à ce sujet, mentionne l'aide que les services adaptés peuvent apporter :

Chloé : SAIDE aussi là, puis de toutes les structures qui font en sorte justement avoir accès à un peu plus de... genre avoir un regard extérieur de c'est quoi nos forces pis c'est quoi nos faiblesses, outre que tu sais des fois on se critique sévèrement là, mais je trouve que justement aller en stage ou aller au SAIDE ça aide à l'auto-réalisation. [...] Tu sais, c'est sûr que tout est relié mais justement l'acceptation de soi, l'acceptation du diagnostic comme qui est parlé avant tu sais ça c'est sûr que que c'est ça aide là. Tu te sens pas mal moins menacé, si on veut là tu sais.

Elle mentionne une nouvelle fois l'importance des intervenants des services adaptés dans le parcours collégial des étudiants avec un TDA/H (le SAIDE est le nom du service du Cégep du Vieux Montréal). Gazelle parlait de bienveillance à son propre égard, Chloé fait état de ce que

peut apporter un regard extérieur sur la perception de nos propres forces et faiblesses et de comment la critique la plus sévère peut parfois venir de soi-même. Cela rejoint des commentaires mentionnés plus haut où une étudiante parlait de « pensées limitantes », faisant en sorte qu'on a de la difficulté à s'imaginer dans un contexte d'études supérieures. L'acceptation de soi (un élément lié à l'estime de soi dans le discours des participants) serait donc un facteur important de l'autoréalisation et donc l'autodétermination. Chloé fait écho à ce que racontait Émilie à propos des évaluations constantes en disant que cette acceptation fait en sorte qu'on se sente « moins menacé ». Ainsi, on se sentirait plus libre de faire ses propres choix et de les assumer, sans crainte de jugement. L'acceptation de soi, c'est accepter qu'on ne corresponde pas au « modèle » et c'est aussi faire le premier pas pour que les autres l'acceptent.

Les services adaptés revenaient relativement souvent dans la discussion. C'était un des rares sujet de commentaires positifs. Comme on a pu le constater, les étudiants avaient plutôt tendance à montrer ce qui nuisait à leur autodétermination plutôt que ce qui y était favorable. C'est une réponse qu'on peut qualifier de normale : il est toujours plus facile d'identifier les problèmes que de leur trouver une solution. Comme les concepts auxquels on les confrontait étaient nouveaux pour eux, il était plus facile de parler de ce qui nuisait à leur réussite. Ce n'est pas le cas des services adaptés. Une étudiante en particulier mentionne tout le bien que sa rencontre avec une intervenante lui a procuré.

SuperS : La toute première chose est mon coach pour le TDA/H parce que, encore une fois, travailler avec elle et ce cours que nous avons suivi, cela a vraiment changé ma vie. J'étais une personne complètement différente avant de la rencontrer. Et donc, elle m'a appris tout ce que je sais pour aller dans quelque direction que je voulais prendre. Et elle m'a beaucoup soutenue. Et elle m'a aidé à explorer mes forces. Et... Je ne sais pas ce qu'elle a fait, mais c'est comme une magicienne. Elle est incroyable.

Parler d'une intervenante comme d'une magicienne, dire qu'elle a changé sa vie, cela peut sembler hyperbolique, mais les commentaires de SuperS étaient tout à fait sincères. Il ne fait pas de doute que cette personne était formée pour aider les étudiants avec un TDA/H et il ne fait de doute non plus qu'elle était fort compétente en son domaine. On comprend assez rapidement toute l'estime que l'étudiante a pour elle, surtout qu'elle mentionne ailleurs dans la discussion à quel point ses parents ont tout fait pour la décourager de poursuivre des études supérieures, lui disant, en gros, qu'elle n'était pas assez intelligente pour cela. Encore un fois, cela rejoint l'estime de soi et on comprend qu'une personne formée pour aider, qui comprend les enjeux auxquels font face les étudiants qui requièrent ses services, peut jouer un rôle déterminant dans leur parcours, d'autant qu'elle semble savoir comment les approcher. L'intervention de la « coach » ne s'est pas limitée à explorer les forces et faiblesses de SuperS, elle s'est aussi attardée aux stratégies les plus susceptibles de la mener au succès.

SuperS : Une chose qu'elle m'a apprise, en fait, qui était vraiment importante, c'était que... J'ai découvert que je suis en fait un apprenant tactile. Donc, j'ai vraiment besoin d'apprendre tout, physiquement ou avec mes mains. Et une fois que j'ai su cela et que j'ai mis la main sur tout. J'ai pu faire des choses que je n'avais jamais pu faire, ou comprendre des choses que je n'avais jamais pu comprendre. Et c'était vraiment amusant. [...] Je ne pense pas que j'aurais pris cette décision par moi-même ou que j'aurais acquis cette connaissance par moi-même.

Gazelle parlait de ne pas correspondre au « modèle ». SuperS aurait pu faire la même remarque. Jusqu'à relativement récemment, on s'intéressait assez peu aux styles d'apprentissage et aux différents types d'intelligence. Cela faisait en sorte que nombre d'étudiants, pour qui le modèle traditionnel de l'école n'était pas adapté ou approprié, étaient laissés de côté, condamnés à l'échec, peu importe leur réel potentiel. SuperS a eu le bonheur de tomber sur une intervenante qui voyait plus loin que le soulignement et la prise de notes et cela l'a bien servie. Non seulement réussit-elle maintenant très bien, selon ce qu'elle a raconté pendant la discussion, mais elle aide maintenant d'autres étudiants.

SuperS : Quoi d'autre ? On m'a également embauchée comme tutrice ce semestre. C'était... C'était valorisant parce que non seulement j'ai réussi à être très performante en classe, mais c'est reconnu par les personnes qui vous forment pour bien réussir en classe. Donc c'était vraiment une grosse affaire. Et je trouve aussi, je trouve aussi cela valorisant que je puisse aider mes camarades de classe. Parce que cela signifie que pendant que je les aide, je renforce mes compétences, donc je deviens meilleure pendant que je les aide à s'améliorer. Et c'est juste comme si tout le monde s'améliorait et c'est comme, c'est tellement amusant.

Cette partie de la discussion tournait autour de l'« empowerment ». L'étudiante insiste sur l'importance qu'a pour elle que d'autres, des personnes en autorité, reconnaissent sa valeur. Ce type de reconnaissance provenant de l'institution est évidemment un exemple de gestes simples, qui confinent au renforcement positif, qui peuvent exercer une influence durable sur l'estime de soi des élèves. Le rôle de l'institution au sens large n'est pas à négliger. Un cégep, ce n'est pas qu'un bâtiment, c'est un milieu de vie, mais c'est aussi, pour certains, un lieu anxigène où on exige beaucoup sans toujours en expliquer la raison ni reconnaître les réussites.

Marianne : La gratitude interne, personnelle et spécifique. C'est vraiment d'être capable de développer la capacité de se donner de la gratitude à la fin de la journée. Dire : « Hey j'ai fait mon travail tout seul », t'sais. Ça là, c'est beaucoup plus efficace que quand ça vient de l'extérieur.

Lilianne : Bien moi, personnellement, avoir la reconnaissance de quelqu'un d'autre, je trouve que c'est plus un boost que genre... les autres voient les efforts que tu mets, tu vois là ?

On revient aux évaluations. Quand les enseignants corrigent les travaux, ils se concentrent généralement sur les erreurs et les décomptent de 100. Peu importe que cela soit présenté ainsi ou non, c'est essentiellement ce qu'il se passe. Quand l'étudiant reçoit sa copie, ce qu'il voit, ce sont les erreurs. Et si elles paraissent très nombreuses, le premier sentiment qui remonte à la surface n'est pas le bonheur, mais le découragement. Rappelons-nous la susceptibilité des personnes avec un TDA/H au découragement et à la démotivation devant les études. Marianne, rejoignant ce que disait Chloé plus haut, parle de motivation intrinsèque, de la capacité à reconnaître sa propre valeur. Cela démontre une certaine maturité de sa part qu'on ne peut supposer à la portée de tous les étudiants de 17 ans. Lilianne mentionne, pour sa part, l'importance qu'un « autre », généralement un enseignant, reconnaisse ses efforts et l'encourage à poursuivre. C'est une nouvelle fois le soutien institutionnel qui est en cause. Et ce soutien, on le comprend dans les propos de Lilianne, n'est pas aussi fréquent qu'elle le voudrait. Elle a besoin d'être rassurée sur sa capacité à réussir, elle a besoin d'un « boost » à son estime de soi.

## Conclusion

Les discussions avec les étudiants permettent de constater que leur vision des pratiques favorisant l'autodétermination n'est pas identique à celle des enseignants ou des professionnels des services d'aide. Ils reconnaissent l'importance des stratégies d'apprentissage, des méthodes pédagogiques, mais c'est surtout en ce que cela affecte leur estime de soi. L'atteinte de l'autodétermination, selon les étudiants, repose en partie sur le soutien qu'ils reçoivent des proches et de l'institution, mais ce soutien, jusqu'à un certain point est accessoire. Présenter des stratégies de gestion du temps ou de prise de notes, utiliser des méthodes pédagogiques variées et innovantes, tout cela est sans effet si on oublie que l'élément central est l'estime de soi. Comme le mentionnaient les étudiants, si tout cela les aide à connaître des réussites plutôt que des échecs, si l'institution se montre flexible dans le parcours collégial, si on les encourage à persévérer en leur montrant que la réussite est possible et que progresser à son propre rythme n'est pas une forme déguisée d'échec, ils se sentiront mieux, plus motivés et plus confiants.

## Retour sur les thèmes de la synthèse des connaissances

### Thème 1 : Expérience scolaire et parcours scolaire

Les enseignant.e.s mentionnent le lien qu'ils observent entre l'échec et la démotivation, une perception de manque de contrôle de la part des étudiant.e.s allant jusqu'à l'impuissance apprise :

Ce que j'observe aussi, c'est une grande sensibilité à l'échec, [nos] étudiants, ils ont une sensibilité à l'échec incroyable [...] quand ils ont un échec, ils ne voient pas : « Qu'est-ce que je veux apprendre et comment je peux m'améliorer », c'est comme s'ils voient tout de suite : « Bon bien c'est terminé, ça ne fonctionnera pas, ce n'est pas fait pour moi ». J'ai l'impression qu'à partir du moment où ils ont à fournir des efforts ou modifier des choses, ça leur demande beaucoup d'efforts puis que c'est, c'est...

On mentionne, dans le même sens, l'idée que l'échec ou la réussite sont dus à des facteurs externes, nommément l'enseignant.e :

Puis ce n'est pas rare que j'entends : « Ah, cette enseignante-là, elle m'a fait échouer ». [Et] quand ils réussissent, moi, des fois, j'ai des étudiants qui vont me dire : « Hey, merci pour la belle note ».

On va jusqu'à parler d'« autosabotage » ou de stratégies d'évitement :

Lou : Ou encore l'autosabotage que j'appelle des fois, style : « Ben moi ça a jamais marché, je vois pas pourquoi je travaillerai en équipe, ça marche jamais. » « Ouais mais là je te demande de développer des habiletés », « OK correct, là », mais tu vois qu'il le fera pas. Ou même par rapport à un examen, un autre exemple d'autosabotage, t'sais, c'est comme : « Moi, étudiant, jamais été capable. C'est pas du par cœur ». Fait que il se force pas finalement, il teste même pas sa capacité d'apprendre autre chose que ce qu'il connaît déjà. Pour moi, c'est de l'autosabotage là. T'sais je propose plein de trucs, puis c'est comme : « Non. J'essayerai pas. Ça a jamais marché ». Ouais, puis il se met en situation d'échec, ben l'échec vient confirmer que il est toujours, qu'il a pas développé.

Marie-Diane : Ben en fait, moi je trouve que c'est souvent quand c'est une nouvelle tâche qu'ils ont jamais effectué. Des fois, ils vont utiliser des stratégies de se mettre déjà en échec, donc l'anticipation là, donc de choisir de pas le faire ou de se prendre à la dernière minute

Une cause d'échec qui est revenue souvent dans la conversation est l'utilisation de stratégies inefficaces ou l'absence de stratégies, un peu comme dans l'exemple précédent, mais aussi le manque de temps et de moyens pour aider les étudiant.e.s :

Je veux juste qu'on soit sensible aussi que, en formation générale, on peut avoir jusqu'à 40 étudiants dans une classe multipliés par 4 à l'automne. Alors vous imaginez que le temps qu'on peut avoir avec un étudiant est très mince et paradoxalement, l'étudiant se rend compte assez rapidement que c'est souvent dans ces cours-là qu'il a le plus de difficulté et qu'il va vivre peut-être la difficulté ultime, c'est celle d'avoir son DEC parce que les échecs vont se retrouver souvent dans le cours de formation générale. Et nous, je ne crois pas qu'on peut faire ce cheminement-là, toujours avec les étudiants, en fonction du nombre que l'on a dans la classe.

L'échec est donc un thème récurrent dans les conversations avec les enseignant.e.s, comme on devait s'y attendre et cela va dans le sens de ce que la littérature présente. Il en ressort cependant un sentiment d'impuissance de la part des enseignant.e.s qui, dans leurs commentaires, montrent le désir d'aider, mais ne pas en avoir véritablement les moyens. Soit parce qu'ils se butent à ce qu'ils perçoivent parfois comme la mauvaise volonté ou le découragement des étudiant.e.s, soit parce qu'ils pensent ne pas avoir les compétences ou le temps nécessaires pour leur venir en aide.

Du côté des professionnel.le.s des centre d'aide, on trouve la même préoccupation, ce qui tombe sous le sens : les institutions n'auraient pas besoin de centres d'aide si l'échec n'existait

pas. Si l'échec et l'allongement des études vont de pair dans beaucoup de cas d'étudiant.e.s ayant un TDA/H, c'est présenté comme un état de fait, sans plus.

Aly : Pour ma part, je vous dirais c'est ceux qui ont eu des embuches dans leur parcours, souvent leurs cheminements ont été allongés parce que soit que c'était trop ou soit qu'ils ont eu des échecs.

Ils ne semblent pas percevoir l'échec de manière aussi négative, voire dramatique, que les enseignant.e.s. En ce qui les concerne, abandonner un cours ou choisir de suivre moins de cours dans une session peut être une solution pour favoriser la réussite. Ils lient cela à l'autorégulation.

George : Ça pourrait peut-être même aller jusque, justement, on avance dans la session, ils s'aperçoivent qu'ils ont de la difficulté dans deux cours. Euh ils ont plein de travaux, ils ont plein de choses à faire. Ça peut même aller jusqu'à, à se dire Ok, tel cours, j'ai trop de difficulté, je vais, je vais le laisser aller, je vais avoir un échec mais je vais mettre les énergies dans l'autre cours pour être sûr de le réussir parce que je sais que dans celui-là, j'ai les capacités de le faire.

Les professionnel.le.s sont évidemment conscients de l'importance de la motivation des étudiant.e.s et comprennent que les résultats n'y sont pas étrangers. Ils ont donc tendance à insister sur le côté positif des démarches de l'étudiant.e et mettent en garde contre la propension à se comparer aux autres, d'où l'importance de se connaître et d'accepter ses limites, comme dans le cas d'un étudiant qui, après avoir mis tous les efforts nécessaires pour bien réussir, arrive à la note de passage alors que son copain qui n'a rien fait a obtenu 95%.

George : Fait que t'sais, à ce moment-là, t'sais, son jugement, il est, il est juste de voir une, une certaine forme d'injustice mais en même temps, il n'est pas juste dans le sens de Bien, t'as eu soixante-neuf malgré ton diagnostic, malgré les difficultés. T'sais, c'est de les renforcer là-dedans puis de mettre du poids dans le côté positif. Bon, tu l'as réussi ton examen. C'est déjà... Ce n'est pas un échec, c'est une réussite puis ça peut même être une réussite de passer de quarante à cinquante-cinq. Il y a quand même une augmentation de quinze points. Non, tu n'as pas la note de passage mais tu es quand même en augmentation donc tes stratégies que t'as décidé d'utiliser fonctionnent.

On insiste donc sur la progression, l'amélioration et l'utilisation des bonnes stratégies, ce qui peut être difficile dans un contexte où on veut se situer par rapport à la moyenne ou à certains de ses pairs. Mais comme on le voit, dans l'optique du personnel des services d'aide, la réussite, c'est l'amélioration, ce n'est pas nécessairement une bonne note ni même la note de passage. Il encourage donc les étudiant.e.s à connaître leurs capacités et à travailler en fonction de celles-ci. L'importance du renforcement, dans ce cas, n'est pas à négliger, et on le mentionne aussi dans ses effets plus nocifs à la réussite :

Bienveillance : un autre obstacle à l'empowerment, c'est, le, le bagage que les étudiants ont. Quand on les rencontre, ils se font dire souvent qu'ils sont paresseux ou pas intelligents, mais des fois, ils en viennent à ne plus avoir le goût de faire d'efforts puis là, ça, ça justifie les échecs parce que là, ils n'en ont pas fait beaucoup d'efforts. Peut-être ce qui pourrait aider l'empowerment, c'est de valoriser plus l'effort puis de, amener l'étudiant à voir dans, dans quel cas il a, il a eu du succès, dans quel cas il s'est senti bien.

Les professionnel.le.s observent sensiblement les mêmes difficultés que les enseignant.e.s chez les étudiant.e.s, mais ils n'interviennent pas de la même manière. C'est compréhensible, puisque leurs rôles dans l'institution, même si tous visent la réussite des étudiant.e.s, sont bien différents.

Les étudiant.e.s ont bien sûr une expérience plus personnelle de l'échec et cela revenait très souvent dans la conversation, peu importe le facteur de l'autodétermination dont il était question. La possibilité de l'échec est souvent liée à la décision d'abandonner un cours ou

d'alléger une session et à l'estime de soi. On mentionne, par exemple, que connaître plus de réussites que d'échecs peut améliorer l'estime de soi, mais on parle aussi du « sentiment d'échec » qu'on ressent quand on ne correspond pas au « modèle », c'est-à-dire, justement, quand on doit suivre moins de cours, allonger son parcours pour réussir.

J'ai dû abandonner un cours cette session-ci même après la période permise. Et c'est le cours de français, entre autres, [...] pour ne pas trop gâcher ma cote R [...]. [J]'ai dû consulter mon API pour savoir comment faire pour abandonner ce cours-là parce que bon, j'avais beau être autodéterminée, je n'avais pas la capacité physique ni mentale de compléter ce cours-là.

Il a aussi été question des méthodes pédagogiques qui ne leur convenaient pas. Les étudiant.e.s mentionnent ressentir un manque de soutien, tant de la part des enseignant.e.s que des services d'aide.

Marianne : Bien moi, [...] ma difficulté d'apprentissage, c'est plus du par cœur. Euh est-ce que j'ai reçu des trucs ? Euh non. Absolument pas. Hum il y a un cours qui se donnait, un cours complémentaire qui se donnait strictement en ligne, [...] j'étais découragée puis je me demandais si j'allais abandonnée puis là, le service adapté m'a envoyé un MIO pour me dire Ah là, t'es en danger dans un cours. Ah, tu m'apprends quelque chose. Non, non, je le sais. Je le vois que je suis à 0 puis je mettais vraiment beaucoup de temps mais la méthode d'apprentissage n'était pas adaptée à moi. [...] Ouais, c'est ça. Je passais plein de temps, j'ai demandé plein de trucs au prof puis il n'y avait rien à faire, ça ne fonctionnait pas. Euh puis lui, bien il n'est pas spécialiste du TDAH, hein, fait que... T'sais, regarde... [...] Il y a une méthode dans l'enseignement, des fois, qui n'est pas nécessairement adaptée pour tout le monde. T'sais, comme du par cœur, moi, ça ne fonctionne pas.

Les discussions avec les étudiant.e.s rejoignent les propos recueillis dans les articles sur le TDA/H et le parcours scolaire. On note toutefois que, si les enseignant.e.s ont tendance à croire que les échecs sont dus, du moins en partie, au manque d'utilisation de stratégies de la part des étudiant.e.s, les étudiant.e.s, pour leur part, tendent à croire qu'il y va un peu de la pratique des enseignant.e.s.

## Thème 2 : Perception de soi

Il est question de la perception de soi et de l'estime de soi dans les discussions des enseignant.e.s, mais ce n'est pas le thème qui ressort le plus explicitement de leurs échanges. Il est question de la perception de soi, générale ou spécifique, mais il souvent question d'un déficit dans cette perception, ce qui expliquerait en partie les difficultés auxquelles font face les étudiant.e.s : « Soleil : Moi ce que je trouve c'est que les jeunes, quand ils rentrent au cégep, ne se connaissent pas assez. » On mentionne que choisir une carrière à 16 ans quand on ne sait rien ou presque de ce qu'elle implique est fort difficile. Cela mène à du découragement quand on se rend compte que cela ne correspond pas à la vision qu'on en avait et que, en général, c'est beaucoup plus difficile que ce qu'on imaginait.

On parle aussi de l'importance que prend le diagnostic de TDA/H dans la définition de l'individu :

Enseignante 10 : Hum en fait, leur perception vient vraiment être défavorable pour euh, pour leur empowerment parce que, ce que j'entends, c'est que parce que j'ai un diagnostic, bien moi, j'ai de la misère puis moi, je n'y arriverai pas puis, parce que j'ai un diagnostic fait que des fois, ils ont de la misère à s'attribuer du contrôle puis du pouvoir puis ils vont donner beaucoup de pouvoir au diagnostic puis ils vont un peu s'asseoir sur ça pour moins se mettre en action. Fait que la, la perception qu'ils ont puis le pouvoir qu'ils donnent à ce diagnostic-là est parfois trop grand.

C'est un élément qui est revenu à de nombreuses reprises dans la perception qu'ont les enseignant.e.s des propos des étudiant.e.s lorsqu'ils se penchent sur leurs résultats : le

diagnostic explique toutes les difficultés et prévient tout changement puisqu'il est perçu comme une condition permanente. D'après les propos recueillis, c'est l'élément le plus susceptible d'expliquer la mauvaise estime de soi des étudiant.e.s, mais c'est aussi vu comme un facteur sur lequel on a peu de prise en tant qu'enseignant.e.

Parmi les perceptions spécifiques de soi, la perception de sa compétence a souvent été mentionnée comme une composante fragile en raison du parcours parsemé d'échecs et de l'anticipation de l'échec chaque fois qu'on fait face à la nouveauté.

Dans le cas du personnel des services d'aide, on a déjà vu qu'on est conscient de l'impression qu'ont les étudiant.e.s de devoir travailler plus fort pour obtenir des résultats parfois inférieurs à ceux de leurs pairs qui n'ont pas un TDA/H. Les propos recueillis semblent démontrer qu'on est plus conscient de l'importance de travailler à l'estime de soi pour les étudiant.e.s. Ce n'est pas tant, sans doute, qu'on y soit plus sensible, mais qu'on connaisse mieux les individus et qu'on soit mieux équipés pour leur venir en aide. Un élément très fréquent dans la conversation sur l'estime de soi est l'importance de la réussite et du soutien.

Gigi : Eh bien, je trouve que l'une des principales choses est évidemment le succès, n'est-ce pas ? Surtout s'il s'agit d'un étudiant qui a une histoire d'échecs. Avoir ce premier succès est vraiment important. Et peu importe qu'il soit gros ou petit, vous savez ? Comme, même si c'est une toute petite chose, je n'ai pas nécessairement besoin d'obtenir un 90 ou même juste d'obtenir une note, vous savez, ou juste de se souvenir d'apporter son livre à l'école. Cela peut être un succès, vous savez ? Peu importe la taille, cela pourrait être vraiment, vraiment bien et en particulier, encore une fois, s'ils ont ce réseau de soutien pour souligner et applaudir ces succès, vous savez, comme pour être là et partager le succès avec eux.

Il est question aussi, encore une fois, de l'impuissance apprise après une longue suite d'échecs. L'étudiant, dans ce cas, aurait internalisé le fait que la réussite est impossible, qu'il n'y a que l'échec et, au bout du compte, qu'il est un échec :

Gigi : Chez les élèves qui ne perçoivent que l'échec, c'est beaucoup plus difficile parce que c'est tout ce qu'ils attendent d'eux-mêmes : l'échec. C'est presque comme de l'impuissance apprise et il n'y a rien qu'ils puissent faire pour développer une habileté ou pour les aider à la surmonter.

Les professionnel.le.s, comme les étudiant.e.s et les enseignant.e.s, mentionnent donc l'estime de soi et la perception de soi dans les facteurs liés à la réussite. La manière dont ils en traitent est cependant différente. Les cartes conceptuelles rendent bien compte de ce fait.

### Thème 3 : Motivation

L'allègement spécifique de la première session n'a pas été mentionné dans les groupes de discussion, mais il n'était pas tant question de la transition entre le secondaire et le collégial que de la réussite des études collégiales en général. Comme on l'a vu dans les propos cités plus haut au sujet des échecs et de la perception de soi, le fait de réduire le nombre de crédits est perçu comme une manière de favoriser la réussite chez les étudiant.e.s avec un TDA/H, tant par les professionnel.le.s que par les enseignant.e.s ou les étudiant.e.s. On a vu aussi que les étudiant.e.s peuvent se sentir dépassés par la quantité de travail, par exemple parce que le domaine d'étude ne correspond pas à leurs attentes, que la formation générale exige de leur part des efforts supplémentaires, ou encore qu'ils ont toutes sortes d'autres obligations que les études qui requièrent leur attention. Le remède à cela, dans le cas des étudiant.e.s, est souvent d'abandonner un ou plusieurs cours ou de se résoudre à des sessions réduites, conduisant à un allongement des études. Mais on a aussi mentionné l'importance de la gestion du temps et des priorités.

Chloé : C'est comme de faire mes choix de d'horaire c'est pas ma priorité. Oui, c'est vraiment important les études, mais comme le dit Émilie, c'est important ma santé mentale aussi. Faque là je fais quoi dans ma semaine ? Mais je dois aussi avoir de l'argent parce que je dois payer mon appart, faque là faut que je travaille, mais aussi en travaillant trop, je pourrais aussi avoir des problèmes de sommeil puis de... après ça je vais plus être capable de fournir à l'école, faque c'est ça. Mais ça revient au même [...] par rapport à la difficulté de la gestion du temps puis des priorités et la hiérarchie des besoins.

La gestion du temps et des priorités est clairement apparue comme un défi dans les propos de la majorité des étudiant.e.s. Tous savent ce qu'ils devraient faire, mais peu sont en mesure d'y donner suite. On sait que les études sont importantes, on veut obtenir son diplôme, mais on a aussi d'autres envies et besoins, et il est difficile de les hiérarchiser. Chloé mentionne le refus de faire des choix. Cela, couplé au manque de motivation devant certaines matières ou portions de cours, mène à la procrastination, qu'on voit comme difficilement compatible avec la réussite :

Lilianne : Bien procrastiner, ça serait comme défavorable. Parce que c'est ça, tu n'as aucun contrôle sur ce que tu fais. T'es comme : « Ah bien je vais le faire demain », fait que je trouve que ça débalance tes affaires, là.

L'idée de la « perspective d'avenir » qu'on retrouve chez Robert (2017) a été mentionnée par les étudiant.e.s dans la fixation d'objectifs réalistes. Le but de décrocher le diplôme est peut-être trop lointain et abstrait, ce qui encouragerait la procrastination, il faut des buts intermédiaires et des attentes réalistes sur la manière d'y parvenir.

Les enseignant.e.s mentionnent le manque de motivation des étudiant.e.s et leur manque d'organisation ou de réflexion, ce qui serait à l'origine de leur sentiment d'être submergés. Leur motivation serait fortement influencée par les premiers résultats d'évaluations sommatives, en particulier quand ils sont inférieurs à leurs attentes.

Soleil : Des grands objectifs là où ce que parfois ça va frapper de plein fouet, c'est quand on va avoir les premières évaluations compilées. Là, c'est là que je vois que je m'aperçois que ce rêve là, cet objectif là grand, ben en prend un bon coup quand les résultats entrent pour les élèves, ben les pas les élèves, les étudiants. Donc ça ça, oui. T'sais on dit, on veut pas interférer le choix de l'élève ou ses objectifs et ses rêves. Mais ce que moi j'observe, c'est quand l'étudiant, après quelques semaines, t'sais c'est sûr qu'on n'a pas une évaluation à partir de la première semaine, mais après quelques semaines. Là, c'est là que ça le frappe de plein fouet. Malgré toute la préparation, t'sais en classe le la disponibilité des enseignants, tout ça, on dirait que. Ça ça, y a comme un un espace qui est pas. On dirait que je sais pas si l'étudiant s'en rend compte au au moment où ce que la théorie ou les exercices en classe sont produits, est-ce que ils commencent à comprendre que woah c'est pas ce que je m'imaginai.

On fait le lien ici avec le choix de programme, dont il a été question plus tôt, et qui repose plus sur des impressions que sur la réalité ou, encore, sur la notion qu'on peut avoir que, parce qu'on a choisi un programme technique, tout sera pratique. Le choix de carrière que mentionnent Sibley et Yeguez (2018), s'il ne repose pas sur une réflexion solide, ne serait donc pas toujours un facteur de motivation. N'oublions pas non plus que tout le monde n'obtient pas toujours son premier choix et que, dans ce cas, selon ce que disent les enseignant.e.s, la motivation est encore plus difficile :

Marie-Diane : Si par exemple c'est pas mon premier choix de programme, je me retrouve là en attendant pour faire autre chose ou je me retrouve dans ce programme-là, puis je suis plus ou moins motivée. C'est plus difficile de les motiver. Ou j'me retrouve au cégep parce que je sais qu'il faut que je fasse un cégep. Faque c'est bon an mal an là, donc ça je trouve que c'est un facteur un peu limitant ou pour faire plaisir à mes parents, je pense que ça a été, ça a été nommé des fois aussi ce que nous on entend dans un programme technique. Là c'est les cours de la technique ça va bien, c'est quand j'arrive dans mes cours généraux, c'est très difficile.

Les études collégiales ne sont pas obligatoires selon la loi, cela ne les rend pas moins obligatoires « moralement » dans certains milieux. On s'attend à ce que les étudiant.e.s poursuivent au-delà du secondaire. On mentionne ici que cela peut être sous l'influence des parents, mais comme ce n'est pas véritablement un choix personnel, cela rend la motivation plus difficile.

Pour ce qui est de la surcharge de travail, selon les enseignant.e.s, elle serait attribuable en partie au manque d'organisation et à la difficulté à se projeter dans le futur, à voir les conséquences à plus ou moins long terme de sa manière d'agir.

Benou : C'est, c'est sûr que nous autres, nos étudiants, souvent dans nos cours, on va leur donner du temps pour travailler sur leurs travaux puis la minute qu'on fait ça, pouf, la classe se vide. Fait qu'on a beau leur répéter, répéter, répéter, répéter que regarde, on vient de te donner 2 heures puis t'arrives au cours suivant puis où c'est que t'es rendu ? « Ah bien je n'ai pas commencé ». Fait qu'ils ne voient pas la conséquence de perdre 2 heures, là. Anticiper les conséquences à long terme, c'est qu'ils ne voient pas que le fait de ne pas commencer le travail immédiatement fait qu'ils n'y arriveront pas, là.

Les professionnel.le.s mentionnent les mêmes difficultés chez les étudiant.e.s ayant un TDA/H, entre autres en ce qui concerne la difficulté à évaluer les conséquences de leurs gestes.

Oui : Il y a l'évaluation, les conséquences, justement. Souvent, les étudiants TDA/H vont attendre à la dernière minute avant d'évaluer tout ça puis c'est quand le stress va augmenter. [...] Donc au niveau de l'autorégulation, [...] au lieu de prévoir les petits pas, finalement, ils veulent juste faire le grand pas à la fin, mais il n'y a pas de petites étapes.

On rejoint ici les propos des enseignant.e.s et, par la négative, ce que mentionne la littérature sur l'importance de la « perspective d'avenir », qui implique de savoir estimer les conséquences de ses gestes à plus ou moins long terme. On constate aussi que l'anxiété due à la surcharge de travail ne concerne pas que le travail scolaire, un peu comme l'étudiante un peu plus tôt :

Moi, j'en ai un qui avait un horaire avec des trous. Il avait rempli ça de travail à l'extérieur, fait qu'il n'avait plus de plage pour faire ses travaux scolaires. Fait que ça a été très anxiogène. Fait que c'est un peu le passage qu'un moment donné, on dirait qu'il y en a plusieurs qui faut qu'ils testent avant de dire Ok là, j'ai besoin de m'organiser, là. T'sais, c'est la liberté, elle est belle au début mais un moment donné, faut se rendre compte qu'elle a quand même des conséquences

Quant aux choix de programme, on mentionne son importance, comme ce que suggèrent Sibley et Yeguez (2018), mais là encore, on relève le fait qu'au niveau collégial, il n'est pas toujours justifié de penser que les étudiant.e.s sont là par véritable choix ou, à tout le moins, que leur choix de carrière était particulièrement réfléchi.

Saule : J'allais dire le choix de... pourquoi il est là ? T'sais, est-ce que c'est son choix, t'sais a-t-il une motivation de carrière ? Est-ce que c'est un choix qu'il a fait vraiment de manière réfléchie, engagée ? Son programme, son choix de programme. Je dirais que c'est assez déterminant. Je pense qu'une personne qui est dans le bon programme versus une personne qui est un peu euh qui essaie des choses et il ne sait pas trop encore où est-ce qu'il s'en va. Est-ce que ça vient d'une pression, comme tu nommais Anonyme ? Ou est-ce que c'est vraiment un engagement vers un objectif qui est vraiment clair, bien ancré depuis peut-être plus longtemps ?

Ici, on retrouve un écho à ce qui a été relevé dans la littérature, mais comme le faisaient les enseignant.e.s, on distingue l'étudiant.e qui a fait un choix personnel et éclairé de celui qui a subi la pression de ses pairs, de ses parents ou qui tout simplement se retrouve au cégep parce que c'est ce qu'on fait après le secondaire. Comme le mentionne Saule, cela peut jouer un rôle déterminant dans la motivation.

## Thème 4 : Soutien extérieur

Dans toutes les conversations de tous les groupes, l'importance du soutien a été soulignée, qu'il s'agisse du soutien des parents, des pairs ou de l'institution (par ses politiques, par le personnel des services d'aide ou par les enseignant.e.s). Le soutien familial comme facteur de réussite a été très peu commenté par les étudiant.e.s. On a bien mentionné le soutien du conjoint ou de la conjointe, mais dans le cas des parents, quand on ne les a pas présentés comme des contre-exemples, on a relevé leur influence délétère, en particulier sur leur autonomie ou leur sentiment d'« empowerment ».

SuperS : Les gens [il est question de ses parents] décidaient souvent pour moi, par exemple : « Oh, tu ne seras pas bonne à ça », ou « Tu ne peux pas faire ça ». [...] J'avais aussi l'impression que je devais cacher les choses qui m'intéressaient. Ce qui veut dire que je ne pouvais rien faire de ce qui m'intéressait publiquement.

SuperS enchaîne sur la relation tumultueuse avec sa mère. Ce n'est, de toute évidence, pas une relation habituelle ni particulièrement saine, mais cela met en lumière l'importance que revêt le soutien familial quand on voit combien son contraire peut être dévastateur. Autre exemple, mais lié à l'autoréalisation

Avoir un projet de vie puis s'accomplir, je trouve ça vraiment vraiment pertinent pour l'auto-réalisation, puis même que moi je dirais que c'est relié justement au jugement de la famille dans ce point-là parce que, dans le fond, je trouve que les parcours, tu sais, on est tellement incité à faire ça d'une shot : de finir le secondaire, d'aller au Cégep, d'aller à l'université direct, puis moi le jugement ça l'a été quand j'ai arrêté les études pour me requestionner. Mon père il était tellement, là, anxieux il était comme: « Bin là, c'est quand que tu retournes à l'école ? C'est quand que tu retournes à l'école ? » Mais est ce que je peux juste prendre le temps de juste envisager que genre je vais pas juste à l'école parce que c'est un chemin, un parcours obligatoire, je vais à l'école pour réfléchir, c'est quoi que j'ai envie de faire là, c'est une grosse question, je vais pas aller étudier n'importe quoi !

Les exigences parentales peuvent inciter les élèves à persévérer, mais dans le discours de tous ceux qui ont participé aux groupes de discussion, on insistait plutôt sur l'anxiété que causaient les parents. Parfois, c'était parce qu'ils croyaient leurs enfants incapables de poursuivre des études, comme dans le cas de SuperS, parfois c'était plutôt le contraire : ils désiraient à toute force que leur enfant aille au cégep sans tenir compte du fait que cet enfant, maintenant jeune adulte, ne savait pas dans quel domaine s'engager ni même si poursuivre des études collégiales l'intéressait. Dans le cas de Chloé, elle semble avoir tenu tête à son père, au moins un certain temps, mais il ne faut pas croire que ce soit la majorité. Comme elle le mentionne, tout incite à suivre le parcours « habituel » : secondaire, cégep, université. Contrairement à ce que relève la littérature, il n'a pas été question de récompenses de la part des parents, ce qui ne signifie pas que cela n'arrive pas, mais il semble que ce n'était pas un facteur terriblement important dans la poursuite de l'autodétermination. On comprend aussi que, dans les discussions, l'excès de soutien familial était présenté comme aussi nocif que son manque total.

Il a été relativement peu question du soutien des pairs, mais c'était généralement vu comme un élément positif : « La relation avec les pairs, ça aide à l'autorégulation ». Ce sont plutôt les services sur quoi ont insisté les étudiant.e.s dans leurs discussions. Globalement, on estimait fort importante leur aide dans l'apprentissage de stratégies efficaces et la fixation d'objectifs, comme le mentionnent Sibley et Yeguez (2018).

Chloé : C'est souvent en allant chercher l'aide puis les ressources que ça va nous aider à trouver des stratégies de comment faire pour trouver des objectifs réalistes, puis des stratégies d'apprentissage comme Émilie disait, comme qu'est ce qui est le mieux adapté pour moi pour étudier de manière efficace, pour établir des exercices, des objectifs pour ma réussite puis, tu sais, qui sont réalistes, pis qui sont faisables. Puis, bien, tout ça, je trouve que c'est vraiment interrelié, justement, puis ça fait en sorte que ça peut t'aider à avoir une bonne estime de toi parce que tu as plus de réussite que d'échecs.

On constate que, comme on l'a vu avec le contenu des cartes conceptuelles, on revient à l'estime de soi, ce qui n'est pas loin du sentiment de bien-être dont il est question chez Sibley et Yeguez.

Chez les enseignant.e.s, on retrouve un discours similaire. Il n'a pas été véritablement question des bienfaits du soutien familial autrement qu'une remarque en passant, mais on a expliqué combien il peut parfois se montrer nuisible, en particulier en ce qui a trait au développement de l'autonomie.

Soleil : C'est comme si le parent ne croyait pas à son enfant, [...] Mais la présence parentale a été tellement présente que ça peut avoir un impact aussi sur leur autonomie.

Ainsi, bien que les étudiantes et étudiants du collégial soient de jeunes adultes ou soient sur le point d'atteindre la majorité, il n'est pas rare que leurs parents ne leur laissent qu'un bien mince espace de liberté pour prendre leurs propres décisions, même en ce qui concerne leur choix de programme, voire de carrière. Les enseignant.e.s ont parlé d'étudiant.e.s qui s'inscrivent dans un programme « pour faire plaisir à leur mère », de parents qui assistent aux journées portes ouvertes sans leur enfant (qui se demandent ce qu'ils y font et qui laissent leurs parents poser toutes les questions), ou de parents qui vont jusqu'à assister au premier cours.

Niagara : Et cette année, ce qu'on a vu [...] c'est une mère qui a assisté au premier cours. C'est nouveau ça. Là, j'avais vu des mères qui sont venues à la rencontre de la première semaine, puis qui posaient des questions à la place de l'étudiant puis ce que j'entends c'est que dire que les parents ils veulent de plus en plus s'immiscer dans la vie de l'étudiant. Et moi je, je suis un petit peu estomaqué.

Les enseignant.e.s, un peu comme l'ont fait les étudiant.e.s, ont donc insisté sur les entraves à l'autonomie que peuvent représenter les parents trop envahissants. Et comme les étudiant.e.s et les études retenues pour la synthèse des connaissances, ils reconnaissent l'importance du soutien institutionnel : des services d'aide (« le SAIDE a énormément soutenu et bénéfiquement nos étudiant.e.s »), des autres membres du personnel du cégep comme les aides pédagogiques individuels (API) pour guider les étudiant.e.s dans leur cheminement et des programmes comme Tremplin-DEC, mais ils ont surtout mis l'accent sur le soutien qu'ils peuvent eux-mêmes offrir et sur la responsabilité des étudiant.e.s.

Marie-Diane : C'est vrai que la relation avec le prof est déterminante bien souvent. Donc soit que c'est un facteur aidant ou aggravant, donc voilà.

Lou : Il y a des profs qui savent pas ce que c'est le TDA/H. Puis qui vont comme clouer des clous : « Ah on sait ben, toi, t'es trop pas pareil, t'es toujours pas capable de le faire, t'es toujours », t'sais, ce genre de message évidemment, ça détruit au niveau de l'estime.

Les enseignants qui ont participé aux discussions sont généralement conscients de l'influence qu'ils peuvent exercer sur leurs étudiant.e.s, ils sont aussi conscients que cette influence peut être bénéfique ou nuisible, qu'elle peut tout autant favoriser la réussite et la persévérance que leur nuire. Et ils sentent qu'ils ont un rôle à jouer, mais la manière de le faire n'est pas toujours claire. Parfois, en tentant d'aider, ils ont l'impression qu'ils peuvent aller à l'encontre de leurs louables objectifs.

Enseignante 10 : Ouais. Puis les enseignants, ils sont de bonne foi, là. Ils veulent aider, ils veulent accommoder. T'sais, ça part vraiment de bonnes intentions mais ce qu'on observe, c'est que ça n'aide pas les étudiants de s'autoréguler. Au contraire, on leur nuit parce qu'après ça, ils, ils ne se mettent pas de moyen finalement.

Un autre commentaire fréquent touchait à la responsabilisation et à l'autonomie des étudiant.e.s. S'ils sentent qu'ils ont besoin d'aide, c'est à eux à la demander, c'est à eux à s'informer des services à leur disposition et à prendre les mesures nécessaires pour y avoir accès.

Lou : Une des choses qui ont de la misère dans leur autonomie, c'est connaître les services qui sont à leur portée. [...]

Benou : Ouais, c'est ça, là. Bien, ne pas faire une, une démarche pour un diagnostic. C'est ça, c'est, je disais, étant donné qu'ils sont TDAH, ils ne prennent même pas la responsabilité, ils ont, ils n'ont même pas l'autonomie d'aller faire une demande pour avoir un diagnostic donc on ne le sait même pas qu'ils ont un diagnostic. On ne peut même pas les aider à ce point-là. Fait que c'est ça.

Et un peu comme pour le soutien parental, on s'interrogeait sur le bien-fondé de certaines mesures. On se demandait, entre autres, si la quantité d'aide reçue au secondaire ne nuisait pas à leur autonomie une fois au collégial, où les mesures seraient moins nombreuses et moins facilement accessibles.

Du côté des professionnel.le.s des services d'aide, on fait le même constat concernant le soutien parental. On mentionne que les élèves avec un TDA/H peuvent très bien réussir quand ils étudient dans un domaine qui les passionne, mais que beaucoup se retrouvent dans un programme dans lequel leurs parents les ont poussés, y connaissent de grandes difficultés et sont malheureux. Qui plus est, ils ont le sentiment que de renoncer à ce programme reviendrait à trahir leurs parents, ils s'entêtent donc dans un programme qu'ils finissent par détester.

Gigi : Les attentes peuvent être un bien ou un mal, mais ça prend un équilibre. Mais oui, surtout si tes parents veulent que tu étudies dans un domaine que tu détestes... j'ai eu tellement d'étudiants qui faisaient ça et étaient misérables et ça se voyait.

Encore une fois, on a plutôt insisté sur le côté délétère de l'influence des parents. Nous n'avons pas posé la question, mais il paraît raisonnable de penser que ses effets sont plus visibles, plus immédiats et, peut-être, plus puissants que ceux d'une influence bénéfique. Il n'est pas question de dire que les parents ne veulent pas le bien de leurs enfants, mais leurs exigences, leur déception et leur détresse, dans certains cas, peuvent être difficiles à supporter.

Alsly : les parents, des fois, ils veulent qu'ils aillent à l'université puis peut-être que là, la, la personne veut faire un DEP. T'sais c'est... J'en vois, là, qui sont déçu puis qui ne savent pas puis il y a une détresse des parents parce que là, les parents vont nous téléphoner pour nous dire : « Bien, ouais, c'est ça que je veux pour lui ». C'est comme difficile pour eux de se retrouver dans une situation où tout le monde les voit là où ils ne se voient pas du tout.

Comme le mentionnent Sibley et Yeguez (2018) les professionnel.le.s des services d'aide travaillent beaucoup avec les étudiant.e.s sur la fixation d'objectifs et de priorités, comme il en a été question dans la section précédente traitant de la motivation.

## Thème 5 : Métacognition

Nombre de thèmes liés à la métacognition ont déjà été traités dans les sections précédentes, qu'il s'agisse de la perception des conséquences des actions, de la définition de buts étalés dans le temps ou de la nécessité d'une « perspective d'avenir » claire ou même de la gestion du temps. Nous nous attarderons donc plutôt à la connaissance de soi, à la prise de recul et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage personnalisées.

Les étudiant.e.s ont très peu parlé des stratégies d'apprentissage personnalisées. Quand il en a été question, c'était plutôt pour dire qu'on savait que c'était possible et qu'on leur en avait montré, mais cela se limitait à cela.

Émilie : Ben on on les a, on les apprend un peu c'est sûr, mais de définir c'est laquelle la plus utile pour nous, la plus efficace ben tu le fais par toi-même ou tu le fais pas.

En ce qui concerne la connaissance de soi, les étudiant.e.s trouvent qu'ils ne se connaissent pas encore assez pour faire des choix éclairés en ce qui concerne leur carrière, leur programme, les meilleures stratégies d'apprentissage à employer.

Gazelle : Puis je trouve que souvent on se connaît peu, donc on a de la difficulté à faire un choix éclairé puis garder la motivation par rapport à notre parcours scolaire. En tout cas moi, personnellement, c'est ce qui est arrivé là.

Ils reconnaissent que c'est important, mais le concept leur semble flou et l'introspection qu'ils jugent nécessaire à une meilleure connaissance de soi leur paraît ardue.

Chloé : c'est tellement difficile justement de d'apprendre à se connaître, puis savoir ses valeurs que c'est bien, justement, de commencer vraiment tôt, mais aussi surtout de savoir, d'apprendre un peu à avoir de l'introspection parce que peu importe, si tu veux, au fil du temps, tu changes là. Tu sais, ça se peut que tes valeurs changent entre-temps là, mais de se connaître puis d'apprendre ses valeurs c'est aussi un moyen de se respecter aussi de se respecter dans ses limites dans ses besoins puis c'est très très important aussi dans les futurs emplois puis aussi dans ses études puis dans la gestion de tellement plein affaires faque ouais.

Chloé mentionne que les valeurs changent avec le temps et que la connaissance de soi n'est donc pas fixe : on ne se connaît pas une fois pour toutes. Il peut donc s'avérer difficile pour un élève qui entre au cégep de définir des buts étalés dans le temps et de se forger une « perspective d'avenir claire » (Robert, 2017). Le déficit dans la connaissance de soi pourrait donc avoir des incidences sur cet aspect de l'autodétermination présenté comme essentiel.

L'élément lié à la métacognition que les étudiant.e.s ont le plus souvent abordé est la prise de recul. On reconnaissait l'importance de s'arrêter et de réfléchir à sa situation pour procéder ensuite aux ajustements nécessaires. On voyait aussi un lien entre la prise de recul et l'anticipation des conséquences de ses actions.

Lilianne : Anticiper que, genre, t'as un examen demain fait qu'il ne faut pas que tu y ailles parce que... puis les conséquences aussi de si tu y vas, bien ton examen, ça va moins bien se passer que si tu passes la soirée à étudier, t'sais. Mais dans le cas contraire, t'sais, quelqu'un qui n'a pas, qui ne pense pas à ça, ça pourrait nuire. Dans le fond, quelqu'un qui est impulsif, qui prend ses décisions sur le coup, qui ne pense pas aux conséquences. [...]

Moi, c'est ma première année au cégep, puis ma première session, j'étais en technique puis là, j'ai réalisé que ce n'était pas pour moi fait que j'ai changé. Là, je suis en sciences naturelles.

Les enseignant.e.s ont très peu abordé les stratégies d'apprentissage, personnelles ou plus générales. Quand on les mentionnait, c'était essentiellement pour dire que les étudiant.e.s les employaient peu ou mal. Ce dont il a été question le plus souvent et la prise de recul et l'anticipation des conséquences de ses gestes. Généralement, c'est pour montrer que la capacité à la métacognition des étudiant.e.s était souvent déficiente, ce qui expliquerait la difficulté à modifier les comportements indésirables et à agir en vue de limiter les conséquences néfastes de décisions impulsives.

Lou : Fait que t'sais, le l'autocritique là. Pas très fort fait que, t'sais, c'est comme si il y avait des habiletés qu'ils n'ont pas qui fait que l'autodétermination et l'autonomie est plus difficile à atteindre.

C'est une observation généralisée de la part des enseignant.e.s que leurs étudiant.e.s manquent de recul, ce qui confirme ce qui a été mentionné plus tôt à propos de la difficulté qu'ont les élèves à anticiper les conséquences de leurs actions et ce qu'on pourrait qualifier d'entêtement à employer les mêmes stratégies « éprouvées » sans jamais remettre en question leur efficacité. Le manque de recul, selon les enseignant.e.s, serait lié à l'impression qu'ont les étudiant.e.s de ne pas contrôler leurs apprentissages.

Pour ce qui est de professionnel.le.s des services d'aide, ils ont mentionné à quelques reprises l'importance des stratégies personnelles, insistant sur le fait que c'est parfois ce qui est le plus simple qui fonctionne le mieux. Idéalement, les stratégies pourraient être employées dans tous les cours et dans la vie de tous les jours. Plus elles sont personnelles et faciles d'emploi, plus l'étudiant.e.s risque de s'en servir.

Anouk : Dans le fond, je pourrais ajouter. Écoute, ça ressemble beaucoup à l'exemple. Hum c'est un, un étudiant qui lui, utilise vraiment, bien, c'est encore en lien avec l'activité physique. Euh se connaissant, il sait très bien qu'avant des évaluations, avant des périodes d'étude, il faut qu'il s'active physiquement. Fait que souvent, c'est là qu'il va programmer ses entraînements euh puis il sait aussi très bien que, bien là, il est en processus pour aller à l'université, que ça, c'est quelque chose qu'il va falloir qu'il garde dans sa vie parce que ça aide vraiment un peu à, à s'autoréguler, à être capable de, d'une meilleure concentration quand justement, il a bougé dans la journée. Fait qu'il est allé avec ses intérêts aussi. Il pratique des sports qu'il aime, évidemment.

La prise de recul était évidemment un point central des discussions concernant l'autorégulation. Dans de nombreux cas, on faisait le lien avec l'utilisation des stratégies et l'évaluation que fait l'étudiant.e de leur efficacité. Les élèves qui pratiquent le plus la métacognition, qui sont capables de prendre un peu de distance par rapport à leur fonctionnement sont ceux qui réussissent le mieux et ceux qui, éventuellement, finissent par ne plus fréquenter les services d'aide parce qu'ils ont intégré les stratégies utiles et sont devenus autonomes :

Sourire : Moi, l'exemple que j'aurais c'est étudiants, comme on voit, en début de parcours, ils arrivent au service adapté ou en fait, ils sont dans le cégep depuis un petit bout mais qu'ils viennent chercher les services puis là, on regarde avec eux, justement, toutes les stratégies qu'on peut leur enseigner puis ensuite, bien au fil des semaines, des fois on les voit de moins en moins. Ils appliquent les mesures. Puis des fois, on les revoit un peu plus tard parce que là, il y a une situation qui se passe puis ça va moins bien mais en discutant avec eux, ils nous nomment des choses qui peuvent mettre en place puis là, pour X raison, ils n'ont pas été capable de le mettre en place mais c'est ça, avec la discussion, ils réalisent par eux-mêmes que dans le fond, ils ont les outils, ils sont capables puis c'est juste de les resoutenir là-dedans, un petit peu, puis après ça, ils reprennent leur envol puis ils sont capables de, de bien réussir.

## Thème 6 : TDA/H

La plupart des éléments relevés dans la littérature concernant le diagnostic de TDA/H ont déjà été traités dans les sections précédentes. L'aspect de la santé mentale est revenu à quelques reprises dans les discussions, mais il n'a jamais été question de dépression. S'il a été question d'anxiété, ce n'était jamais présenté comme une pathologie, mais comme une conséquence du sentiment d'être dépassé par les événements, d'être débordé par le travail, ou une conséquence du manque d'organisation, dont il a été question plus tôt.

En ce qui concerne l'acceptation du diagnostic et de la stigmatisation, les élèves en ont parlé quand il était question de leurs échecs ou de leur sentiment d'inadéquation dans un système qui n'est pas fait pour eux, quand ils parlaient de ne pas correspondre au « modèle ». Il en était aussi question dans le rapport avec les parents et les enseignant.e.s. Les élèves sentaient parfois que les gens autour d'eux ne comprenaient pas véritablement leur situation. Cela dit, personne n'a mentionné une mise à l'écart ou une véritable stigmatisation. Dans les cégeps, la prévalence des personnes ayant accès à des mesures d'aide est telle que plus personne ne conçoit cela comme une exception.

Les enseignant.e.s ont mentionné que des préjugés étaient tenaces chez certains de leurs collègues, mais généralement il était plutôt question du refus du diagnostic de la part des étudiant.e.s.

Lou : Hum, refus du diagnostic. Souvent, j'ai en rencontré ça, ben tu sais tu c'est quoi ? Ben ouais, je prends une pilule. OK ? Ça se résume à ça. [...]. J'en ai même 2-3 qui me disaient non non, j'suis tanné du diagnostic, moi j'arrête mon médicament. Ça fait partie de mon passé.

Autrement, ce qui était plus fréquent dans leur discours, c'était les étudiant.e.s qui se cantonnaient dans leur diagnostic de TDA/H pour justifier leur manque de travail dans une matière. D'après les enseignant.e.s, ces élèves se convainquent que cela ne sert même à rien d'essayer parce que ils ont un TDA/H et que cette situation est immuable. On rejoint ici la perception de contrôle dont il a été question plus tôt.

Enseignante 10 : Ce que j'entends, c'est que parce que j'ai un diagnostic, bien moi, j'ai de la misère puis moi, je n'y arriverai pas puis, parce que j'ai un diagnostic fait que des fois, ils ont de la misère à s'attribuer du contrôle puis du pouvoir puis ils vont donner beaucoup de pouvoir au diagnostic puis ils vont un peu s'asseoir sur ça pour moins se mettre en action. Fait que la, la perception qu'ils ont puis le pouvoir qu'ils donnent à ce diagnostic-là est parfois trop grand.

Pour certains enseignant.e.s, donc, il semblerait que le diagnostic soit trop bien accepté, qu'il devienne un facteur limitant à la réussite non en raison de ses symptômes, mais en raison de la croyance des étudiant.e.s que le TDA/H rend leur réussite impossible.

Les professionnel.le.s des services d'aide sont évidemment la catégorie de personnel qui connaît le mieux le TDA/H et cela se reflète dans leurs commentaires. L'acceptation du diagnostic était vue comme point de départ du travail avec les diverses stratégies. Sans cette acceptation, tout devient plus difficile, voire impossible.

Potato : Pour un TDA, il y a l'acceptation de son diagnostic [...] ce n'est pas simple euh mais à partir du moment où on accepte qu'on a ces difficultés-là, on a accepté qu'on a ce diagnostic-là, on peut mettre l'énergie à, à apprendre comment compenser par rapport à cette impulsivité-là. À se trouver des stratégies, une espèce de filet pour se protéger d'être trop impulsif ou d'être hyperactif, soit en prenant de la médication, soit en développant d'autres stratégies mais le point de départ de tout ça, c'est l'acceptation de son diagnostic. Fait que si tu l'acceptes, bien c'est favorable à ton autorégulation mais si t'es, tu, ouais, moi j'ai, j'ai un TDA, bien t'sais c'est comme, tu le prends plus ou moins au sérieux ou euh ça excuse tous tes comportements qui, qui ne fonctionnent pas, bien là, à ce moment-là, c'est, ça va te nuire dans ton autorégulation euh je crois.

Il a aussi été question de la stigmatisation, mais généralement de la part de l'élève lui-même, qui s'« auto-stigmatise » parce qu'il se sent différent quand il doit quitter la classe pour aller passer un examen ailleurs. Il y a un peu, selon les commentaires des professionnel.le.s, de sentiment de honte ou d'incompréhension dans le discours des élèves sur eux-mêmes. On rejoint en cela ce que les élèves ont mentionné eux-mêmes à propos de ne pas correspondre à la norme.

Parfois, ils se disent : « Oh, j'ai encore le besoin d'aller dans la salle d'examen séparée », et parfois, cela les fait se sentir mal et ils ne veulent pas. C'est comme l'auto-stigmatisation pour certains étudiants autour de l'obtention de l'aide. Comme la honte dont beaucoup d'étudiants parlent, comme : « Oh pourquoi je ne peux pas juste être comme tout le monde et rester en classe et, et commencer mon travail et ne pas être distrait? » Il y a beaucoup, beaucoup de ça.

À propos de l'anxiété, bien qu'on reconnaisse une certaine prépondérance de comorbidités particulières chez les personnes avec des TDA/H, ce n'était pas le sujet des discussions et cela n'a donc pas été souvent mentionné et encore moins développé. On note cependant une tendance à l'anxiété chez les élèves avec un TDA/H qui s'accompagne d'une difficulté à gérer ses émotions.

Qu'ils soient réellement diagnostiqués avec de l'anxiété ou non, beaucoup d'étudiants avec un TDAH ont tendance à être anxieux. Et donc, en particulier, quand on leur donne une grosse tâche imminente, ils ne se sentent pas capables de le faire. La plupart du temps, c'est comme : « Je ne

peux pas, je ne peux pas ». Mais si c'est décomposé, ça devient beaucoup plus gérable et c'est comme : « Ouais, je peux faire ça », tu sais ? ça devient une tâche réalisable.

On en revient encore à l'organisation et au découpage des tâches pour les rendre moins angoissantes.

### Thème 7 : Socialisation

Comme on peut le constater à la lecture des cartes produites par les trois groupes de participant.e.s, la socialisation n'a pas été relevée comme un facteur important dans l'autodétermination. Robert (2017) lie cela à l'estime de soi, dont il a été amplement question plus tôt. Tout au plus a-t-on mentionné l'effet délétère sur la motivation d'un cercle d'amis composé de personnes peu motivées elles-mêmes dans le cas des professionnels des services adaptés et des réseaux sociaux sur l'estime de soi dans le cas des enseignants.

### Thème 8 : Contexte et environnement

Il a été très peu question en général de tout ce que mentionne la littérature sur le contexte. Il a été question de l'environnement de la part des étudiants, mais c'était uniquement pour parler de l'environnement immédiat, c'est-à-dire la demeure et ce que cela implique de famille et de tâches extra-scolaires. Les enseignants, bien qu'ils aient mentionné la taille du cégep et une plus grande liberté comme un élément possiblement anxiogène pour les nouveaux élèves, ne s'y sont pas attardés. Pour eux aussi, c'est l'environnement « privé » qui comptait le plus. On a mentionné, entre autres, la nécessité pour certains d'emménager pour la première fois dans leur propre appartement. Les professionnels des services d'aide abondaient en ce sens dans un extrait déjà cité de nos conversations. On a aussi mentionné l'importance des « valeurs véhiculées dans le milieu scolaire et dans la société » en raison de leur « impact sur comment la personne peut devenir la meilleure version d'elle-même ».

Les pratiques pédagogiques sont ce qui a retenu le plus l'attention parmi ce que la synthèse classe sous « Contexte et environnement ». Les élèves avaient relativement peu à dire sur le sujet, si ce n'est, comme on l'a vu plus haut, que certaines pratiques pédagogiques ne leur convenaient pas et qu'ils trouvaient malheureux que leurs enseignants ne varient pas un peu plus leurs méthodes ou que les évaluations sommatives occupent dans de place.

Comme le montrait la carte produite par les enseignants, c'est des pratiques pédagogiques qu'ils ont discuté le plus souvent. Comme le notaient Sibley et Yeguez (2018), les enseignants ont relevé l'importance de présenter des tâches d'un niveau correspondant à celui auquel les élèves sont rendus. Il a été assez peu question des autres éléments relevés dans la synthèse de connaissances, qui étaient peut-être trop spécifiques pour être repris dans les discussions.

Les professionnels des centres d'aide ont discuté de certaines pratiques pédagogiques, mais comme on l'a vu, ce n'était pas l'élément central de leurs préoccupations. Il a été question de la modélisation, qui pouvait favoriser l'apprentissage et l'autonomie de certains élèves : « apprendre par modèle, être capable d'utiliser les méthodologies offertes ou montrées dans les cours ». Ils ont aussi mentionné l'importance de varier les méthodes pédagogiques afin de rejoindre le plus grand nombre, de faire appel à plus d'un sens à la fois, généralement la vue et l'ouïe, pour favoriser le traitement et la rétention d'information.

Bobinette : Au niveau dans la classe, là, ce sont vraiment, t'sais, les enseignants qui vont tenir compte des différents besoins des étudiants euh donc ils vont varier leur méthode pédagogique, leur stratégie pédagogique. Je pense que ça peut être vraiment aidant, pour certains étudiants.

Morceler les tâches, ce dont il a été question plus tôt, a aussi été présenté comme une stratégie pédagogique pouvant favoriser la réussite.

## Processus menant à de retombées prioritaires

Ce projet de recherche avait deux objectifs :

- 1) décrire les facteurs qui influencent l'autodétermination des étudiants avec un TDA/H au collégial ;
- 2) comprendre comment l'autodétermination contribue à la réussite éducative des étudiants avec un TDA/H au collégial.

Les participants se sont penchés sur les quatre facteurs de l'autodétermination, c'est-à-dire l'autonomie, l'autorégulation, l'« empowerment » et l'autoréalisation, et ont fait ressortir, chacun à sa façon, la manière dont ils s'incarnaient dans leur vision de la réussite au collégial. De ces discussions, nous avons retenu un certain nombre de pratiques susceptibles de conduire à une amélioration de la réussite des étudiant.e.s. Ce dont il sera question un peu plus loin.

Pour ce qui est de comprendre comment l'autodétermination contribue à la réussite éducative des étudiants avec un TDA/H, on comprend par les propos des participants, que c'est vu comme un présupposé. En effet, tous les éléments qu'on a fait ressortir à propos des quatre facteurs en cause sont présentés comme des gages de réussite.

Les participants aux focus groups reprenaient généralement les thèmes développés dans les études recensées. Comme ces études visaient à décrire les caractéristiques des personnes vivant avec un TDA/H alors que nos discussions portaient spécifiquement sur les facteurs pouvant favoriser l'autodétermination et, par là, la réussite des étudiants, il était inévitable que les propos ne se recourent pas exactement. Cela dit, on constate que les préoccupations des personnes qui ont participé à l'études se rejoignent en ce qu'elles désirent toutes assurer la réussite des élèves, c'est dans la manière d'y parvenir que leurs opinions divergent.

Les élèves mettent l'accent sur le facteur de l'autodétermination lié à l'« empowerment ». La carte que nous avons produite pendant les discussions et l'analyse subséquente de leurs propos le montrent on ne plus clairement. Pour les élèves, l'estime de soi est l'élément crucial dont tout le reste découle. Si on les soutient dans leur quête d'une meilleure estime de soi, si on veille à ne pas la diminuer, tout le reste suivra. Les pratiques suivantes ont été jugées les plus favorables :

- Flexibilité de l'institution permettant des parcours atypiques;
- Rétroaction positive;
- Évaluations formatives plus fréquentes (ou moins de sommatives);
- Accumulation de réussites.

Du côté des enseignants, c'est plutôt l'autonomie qui était visée comme la plus susceptible de favoriser l'autodétermination. Il a, bien entendu, été question des autres facteurs, mais bien que l'autorégulation et l'« empowerment » n'aient pas été négligés, la plupart des discussions ramenaient à l'autonomie les exemples de pratiques favorables ou nuisibles à l'autodétermination. Considérant que le but de la plupart des enseignants est de former des personnes compétentes et autonomes, capables ensuite d'intégrer le marché du travail et de vivre une vie productive et épanouie, le parti-pris de l'autonomie n'a pas de quoi surprendre. Cela a pour effet, cependant et naturellement, de faire reposer la majorité de la responsabilité sur les épaules des élèves. Les pratiques enseignantes suivantes ont été jugées les plus favorables :

- Découpage des tâches;
- Rétroaction positive;
- Aide à la planification (objectifs réalistes, organisation du temps, prise en compte des conséquences).

Pour ce qui est du personnel des services d'aide, c'est plutôt la composante de l'autorégulation qui a retenu leur attention, en particulier en lien avec les stratégies d'apprentissage. L'atteinte de l'autodétermination, selon ces intervenants, passe par le soutien (des proches, de l'institution), la responsabilisation, le travail sur l'estime de soi et les multiples facettes de la motivation. Les pratiques jugées les plus favorables dans leur cas sont les suivantes :

- Aide au développement de stratégies appropriées ;
- Aide au développement de la métacognition (et tout ce que cela implique pour l'introspection, l'acceptation de ses limites, la planification) ;
- Soutien dans le cheminement scolaire (compréhension, flexibilité);
- Rétroaction positive.

## Recommandations basées sur les propos des participant.e.s

Le but de cette recherche était de présenter des recommandations qui seraient susceptibles de conduire à une amélioration de l'autodétermination des élèves du collégial avec un TDA/H. Rappelons-nous, cependant, que le point de départ de la méthodologie dont s'est inspirée notre étude est la sous-représentation des voix des personnes bénéficiaires de services, souvent marginalisées dans la production des connaissances scientifiques. Il convient donc d'accorder une certaine prépondérance à ce qu'ont affirmé les élèves dans les focus groups, ce qui servira de base à la formulation des recommandations. N'oublions pas à quel point l'estime de soi revêtait un caractère central dans leurs propos.

### Recommandation 1

**Employer une rétroaction rapide, fréquente et personnalisée fait partie des pratiques pédagogiques sur lesquelles tous les participants s'entendent. La rétroaction, selon tous les participants encore une fois, devrait avoir un caractère positif.** C'est-à-dire que plutôt que de se limiter à souligner les erreurs, elle devrait insister sur ce qui a été bien compris et expliquer comment améliorer ce qui a été moins bien réussi. Le but n'est pas de conforter les élèves dans un faux sentiment de compétence, mais de leur permettre de s'améliorer (ils sont en apprentissage) et de croire qu'ils en sont capables tout en protégeant leur estime de soi.

### Recommandation 2

**Favoriser l'accumulation de « petites » réussites.** Les enseignants proposent, pour ce faire, le morcellement des tâches, qui permet de la rendre moins difficile à saisir et moins anxiogène. Le découpage en étapes rend la tâche plus facile à planifier et permet de constater plus aisément les progrès que fait l'élève. Chaque étape accomplie peut être vue comme une réussite. Leur évaluation n'a pas à être sommative, ce qui permet de tenir compte du désir des élèves d'avoir le droit de se tromper et de ne pas sentir que chaque erreur est sanctionnée.

### Recommandation 3

**Développer la flexibilité institutionnelle afin de favoriser des parcours atypiques.** C'est un autre souhait formulé par les élèves. Dans leurs propos, le fait de changer de programme ou d'allonger les études en suivant moins de cours que ce que prescrit le parcours « normal » était perçu comme un échec, ramenait à l'avant-plan le fait qu'ils ne correspondent pas aux attentes du système. Encore une fois, cela a un effet délétère sur l'estime de soi avec toutes les conséquences qui s'ensuivent sur la motivation, la persévérance et la réussite en général.

### Recommandation 4

**Aider au développement de stratégies d'apprentissage, mais de stratégies appropriées aux besoins spécifiques de chacun.** Ce point est revenu souvent : beaucoup de stratégies d'apprentissage générales sont présentées, beaucoup d'outils sont fournis, mais selon les élèves, on ne montre pas suffisamment leur fonctionnement ou leur utilité. Ils aimeraient qu'on leur montre comment les adapter à leur situation personnelle et à choisir les plus appropriées parmi l'éventail offert. Les stratégies devraient être polyvalentes et transférables d'un cours à l'autre ou, mieux, dans la vie extra-scolaire, dans la mesure du possible.

### **Recommandation 5**

**Variation des méthodes pédagogiques.** Cette recommandation est le corollaire de la quatrième. Toutes les personnes qui ont participé aux groupes de discussion ont mentionné l'importance d'utiliser les bonnes stratégies, tant cognitives qu'affectives, motivationnelles, métacognitives ou de gestion des ressources. Parmi les participant.e.s, certains ont parlé de l'influence du style d'apprentissage sur le choix des stratégies d'apprentissage. Le pendant enseignant de cela est le choix des stratégies pédagogiques. Si on veut tenir compte du plus grand nombre, il vaut mieux ne pas s'en tenir à une seule, mais les varier. On se rappellera qu'il a été question de la facilité à s'ennuyer des étudiant.e.s ayant un TDA/H, les stratégies affectives et motivationnelles peuvent les aider de leur côté, mais la variété dans les méthodes pédagogiques aussi.

### **Recommandation 6**

**Aider à la planification.** Les élèves comme les enseignants et les professionnels des services d'aide ont noté la difficulté à établir des objectifs réalistes étalés dans le temps; ils ont aussi noté la difficulté à entrevoir les conséquences à plus ou moins long terme des choix impulsifs, faits sur le moment (comme de ne pas assister à un cours ou de remettre à plus tard un travail).

### **Recommandation 7**

**Aider au développement de la métacognition.** La métacognition, dans les propos recueillis, était intimement liée à la connaissance, à l'acceptation de ses limites (et de son diagnostic), à la conscience de ses capacités, à l'estime de soi. C'était aussi lié à l'utilisation de stratégies appropriées et à la motivation. La métacognition, en deux mots, c'est la prise de recul par rapport à soi-même. Il va donc sans dire que c'est à la base de la connaissance de soi, à la capacité à faire des choix éclairés en fonction ses caractéristiques propres.

### **Recommandation 8**

**Dans toutes les décisions, garder à l'esprit l'importance que revêt l'estime de soi pour les étudiant.e.s ayant un TDA/H.** Selon les propos des étudiant.e.s, tout part de là. Il conviendrait donc que toutes les interventions, peu importe leur origine, enseignant.e.s, professionnel.le.s, membres de l'administration, soient toujours guidées par le souci de maintenir ou renforcer l'estime de soi des étudiant.e.s.

## Limites et forces du projet

La généralisation des résultats de la présente recherche est limitée par certains facteurs. Dans un premier temps, la taille échantillonnale restreinte des étudiant.e.s qui ont participé aux groupes de discussion limite la portée des conclusions tirées étant donné la faible puissance statistique conséquente, taille pourtant souhaitée pour l'identification de points de vue statistiquement significatifs. Bien que les chercheurs aient déployé des stratégies aussi diverses que multiples pour favoriser la participation, celle-ci s'est effectuée dans le cadre d'une grève étudiante suivie d'une grève générale des professeur.e.s, des professionnel.le.s et du personnel de soutien des cégeps. Ces différentes grèves ont eu pour conséquences, entre autres, que les calendriers scolaires ont été bouleversés et modifiés au gré des différents cégeps participant au projet. Cette situation a grandement affecté les disponibilités des participant.e.s de chacun des groupes d'acteurs et, surtout, la concordance de celles-ci entre les institutions. La disparité des calendriers a imposé un agenda rigide et complexe à la réalisation de la recherche, notamment par des plages horaires difficiles à trouver pour la tenue des différentes rencontres, menant à l'adaptation de la planification des activités. En plus des grèves, le délai exceptionnellement long nécessaire à l'obtention de la certification éthique et la difficulté rencontrée pour obtenir les autorisations pour le recrutement dans l'un des cégeps ont également contribué fortement à la faiblesse de l'échantillonnage.

Pour les trois groupes de participant.e.s, la réponse à l'invitation fut excellente, la difficulté est venue des disponibilités de chacun. Chez les professeur.e.s, les contraintes venaient, bien sûr, de l'aspect inflexible de leur horaire d'enseignement et du manque de temps causé par les modifications de calendriers. Cependant, on a pu contourner les difficultés en tenant deux groupes de discussion dans chacun des deux cégeps où nous avons pu rencontrer les professeur.e.s. Cette façon de procéder nous a permis d'atteindre le nombre souhaité, et même davantage, d'enseignant.e.s par cégep.

Le nombre de participant.e.s souhaité a également été atteint chez le personnel des services d'aide de deux des trois cégeps. L'équipe de recherche tient à mentionner l'importante collaboration des responsables de ce service dans les trois institutions. En effet, ces personnes ont été d'un grand soutien dans l'organisation des *focus group*, malgré les inconvénients occasionnés par les demandes des chercheurs qui impliquaient de monopoliser durant deux heures la quasi-totalité de leur personnel.

Comme mentionné plus haut, le groupe pour lequel le recrutement a été le plus difficile et pour lequel nous avons obtenu le moins de succès est celui des étudiant.e.s. Chez ceux-ci aussi, l'intérêt manifesté pour le projet a été important, la difficulté est également venue des disponibilités, mais s'y est ajouté la charge de travail importante puisqu'on leur demandait de participer à deux rencontres de deux heures. Le nombre de participant.e.s a diminué considérablement de la réponse à l'invitation à la première rencontre puis au *focus group*. Avec du recul, on considère qu'une diminution du nombre d'heures demandées aurait favorisé la participation d'un plus grand nombre d'étudiant.e.s.

Toutefois, bien que limité, l'échantillon d'étudiant.e.s ayant participé à la présente recherche provenant de trois cégeps de milieux et profils différents contribue à la validité écologique des résultats. De plus, le recoupement des propos recueillis laisse croire à l'atteinte d'une possible saturation, malgré le nombre restreint de participant.e.s.

Malgré les limites présentées, ce projet de recherche présente des conclusions tirées des propos recueillis des étudiant.e.s eux-mêmes sur une situation qui les concerne personnellement et sur laquelle ils sont trop rarement consultés. On peut affirmer que la combinaison des données obtenues de la synthèse des connaissances à celles récoltées sur le terrain auprès des différents acteurs contribue significativement au champ des connaissances actuelles, encore trop lacunaire, sur le rôle de l'autodétermination dans la réussite scolaire des étudiant.e.s du collégial vivant avec un TDA/H.

## Annexes

Annexe 1 : Tableau de combinaisons des mots-clés pour la synthèse des connaissances

Annexe 2 : Fiche d'identification des étudiant.e.s

Annexe 3 : Grille d'entrevue individuelle pour les étudiant.e.s

Annexe 4 : Guide pour les *focus group* avec les étudiant.e.s

Annexe 5 : Guide pour les *focus group* avec les professionnel.les, les intervenant.e.s et les professeur.e.s.

Annexe 6 : Document *Powerpoint* présentant la définition retenue de l'autodétermination et ses composantes utilisé lors des rencontres avec les participant.e.s.

Annexe 7 : Tableaux des termes employés dans les cartes conceptuelles

Annexe 1 : Tableau de combinaisons des mots-clés pour la synthèse des connaissances

CAIRN	Pubmed et ERIC
ADHD AND Educational attainment TDAH ET niveau de scolarité TDA/H ET niveau de scolarité	ADHD and Educational attainment
ADHD AND Self-determination TDAH ET autodétermination TDA/H ET autodétermination	ADHD and Self-determination
ADHD AND Learner engagement TDAH ET engagement de l'apprenant TDA/H ET engagement de l'apprenant	ADHD and Learner engagement
ADHD AND Academic achievement TDAH ET réussite scolaire TDA/H ET réussite scolaire	ADHD and Academic achievement
ADHD AND Educational achievement TDAH ET réussite éducative TDA/H ET réussite éducative	ADHD and Educational achievement
ADHD AND Educational success TDAH ET succès éducatif TDA/H ET succès éducatif	ADHD and Educational success
ADHD AND Graduation TDAH ET graduation TDA/H ET graduation	ADHD and Graduation
ADHD AND Neurobehavioral disorders TDAH ET troubles neurocomportementaux TDA/H ET troubles neurocomportementaux	ADHD and Neurobehavioral disorders
ADHD AND Neurological disorders TDAH ET troubles neurologiques TDA/H ET troubles neurologiques	ADHD and Neurological disorders
ADHD AND Diplomation TDAH ET diplomation TDA/H ET diplomation	TDAH
TDAH	Neurobehavioral disorders and Self-determination
Neurobehavioral disorders AND Self-determination Troubles neurocomportementaux ET autodétermination	Neurobehavioral disorders and Learner engagement
Neurobehavioral disorders AND Learner engagement Troubles neurocomportementaux ET engagement de l'apprenant	Neurobehavioral disorders and Academic achievement
Neurobehavioral disorders AND Academic achievement Troubles neurocomportementaux ET réussite scolaire	Neurobehavioral disorders and Educational achievement
Neurobehavioral disorders AND Educational achievement Troubles neurocomportementaux ET réussite scolaire	Neurobehavioral disorders and Graduation
Neurobehavioral disorders AND Graduation Troubles neurocomportementaux ET Graduation	Neurobehavioral disorders
Neurobehavioral disorders AND diplomation Troubles neurocomportementaux ET diplomation	Neurological disorders and Educational attainment
Neurobehavioral disorders AND Educational success Troubles neurocomportementaux ET réussite scolaire	Neurological disorders and Self-determination
Neurobehavioral disorders AND educational attainment Troubles neurocomportementaux ET niveau de scolarité	Neurological disorders and Learner engagement
Neurobehavioral disorders Troubles neurocomportementaux	Neurological disorders and Academic achievement
Neurological disorders AND Educational attainment Troubles neurologiques ET niveau de scolarité	Neurological disorders and Educational achievement
Neurological disorders AND Self-determination Troubles neurologiques ET autodétermination	Neurological disorders and Educational success
Neurological disorders AND Learner engagement Troubles neurologiques ET engagement des apprenants	Neurological disorders and Graduation
Neurological disorders AND Academic achievement Troubles neurologiques ET réussite scolaire	Neurological disorders

Troubles neurologiques ET réussite académique	
Neurological disorders AND Educational achievement Troubles neurologiques ET réussite éducative	ADHD and diplomation
Neurological disorders AND Educational success Troubles neurologiques ET réussite éducative	TDA-H
Neurological disorders AND Graduation Troubles neurologiques ET Graduation	TDA autres définitions -Teacher's digital activities -Traditional deductive approach
Neurological disorders AND diplomation Troubles neurologiques ET diplomation	Troubles neurocomportementaux
Neurological disorders Troubles neurologiques	Troubles neurologiques
Étudiants avec troubles d'apprentissage	Neurobehavioral disorders and educational attainment
	Neurobehavioral disorders and Educational success
	Neurobehavioral disorders and diplomation
	Neurological disorders and diplomation
	Étudiants avec troubles d'apprentissage

## Annexe 2: Fiche d'identification des étudiant.e.s

Pseudo:

Informations sociaux-démographiques

Âge :

- 16 ans et –
- 17 ans
- 18 ans
- 19 ans
- 20 ans et +
- Je ne veux pas répondre à cette question

Genre :

- Féminin
- Masculin
- Autre
- Je ne veux pas répondre à cette question

Programme de formation :

- Je ne veux pas répondre à cette question

Nombre de sessions COMPLÉTÉES au cégep

- Une session
- Deux sessions
- Trois sessions
- Quatre sessions
- Cinq ou plus
- Je ne veux pas répondre à cette question

Niveau scolaire au moment du diagnostic de TDA/H

- Primaire

- Secondaire
- Cégep
- Autre :
- Je ne sais pas
- Je ne veux pas répondre à cette question

Langue(s) parlée(s) à la maison

- Français
- Anglais
- Autre :
- Je ne veux pas répondre à cette question

## Annexe 3 : Grille d'entrevue individuelle pour les étudiant.e.s

### Protocole de l'entrevue

1. Salutations
2. Présentation de la chercheuse ou du chercheur qui mène l'entrevue
3. Rappel des objectifs de la rencontre
4. Présentation du plan de la rencontre
5. Présentation du projet
6. Explication des concepts
  - a. Autodétermination
  - b. Autorégulation
  - c. Autonomie
  - d. Empowerment
  - e. Autoréalisation
7. Rappel des conditions de participation et des informations du formulaire de consentement
8. Demande d'autorisation d'enregistrement de la rencontre en audio-visuel
9. Démarrage de l'enregistrement
10. Questions
11. Réalisation de la carte mentale individuelle
12. Remerciements et suite

### Questions

Pour répondre aux questions suivantes, j'aimerais que vous vous basiez sur les définitions des concepts que nous nous sommes données tout à l'heure et sur vos expériences personnelles.

#### Autorégulation

- Est-ce que vous pouvez penser à des éléments ou situations favorables à l'autorégulation que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Au contraire, pouvez-vous penser à des éléments ou situations qui font obstacle à l'autorégulation que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Selon vous est-ce qu'il y a une relation entre l'autorégulation et la réussite académique ? Si oui, laquelle ?

#### Autonomie

- Est-ce que vous pouvez penser à des éléments ou situations favorables à l'autonomie que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Au contraire, pouvez-vous penser à des éléments ou situations qui font obstacle à l'autonomie que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Selon vous est-ce qu'il y a une relation entre l'autonomie et la réussite académique ? Si oui, laquelle ?

#### Empowerment

- Est-ce que vous pouvez penser à des éléments ou situations favorables à l'empowerment que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Au contraire, pouvez-vous penser à des éléments ou situations qui font obstacle à l'empowerment que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Selon vous est-ce qu'il y a une relation entre l'empowerment et la réussite académique ? Si oui, laquelle ?

#### **Autoréalisation**

- Est-ce que vous pouvez penser à des éléments ou situations favorables à l'autoréalisation que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Au contraire, pouvez-vous penser à des éléments ou situations qui font obstacle à l'autoréalisation que ce soit à l'école ou hors de l'école ?
- Selon vous est-ce qu'il y a une relation entre l'autoréalisation et la réussite académique ? Si oui, laquelle ?

## Annexe 4 : Guide pour les focus group avec les étudiant.e.s

### Projet

*Renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s du collégial ayant un TDA/H pour favoriser leur réussite éducative : valoriser les expériences des acteurs au côté des données probantes*, financé par le CRISPESH dans le cadre du Chantier sur la réussite du Ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

### Équipe de recherche

- Chercheuse principale: Evelyne Pitre
- Co-chercheur.euse.s: Lucie Russbach et Edwin Rossbach
- Assistantes de recherche: Misha Turpin et Hiba Cherkaoui Ikkal

### Introduction

#### Objectifs de ce *focus group*

Obtenir des informations auprès des étudiant.e.s ayant un TDA/H sur:

- Les facteurs qui influencent positivement l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux qui ont un TDA/H
- Les facteurs qui influencent négativement l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux qui ont un TDA/H

#### Rôle de l'animateur.trice

Le rôle de l'animateur.trice est de faire en sorte que l'entretien permette de recueillir les informations souhaitées en régulant la discussion, en faisant en sorte qu'elle porte sur les aspects traités et qu'elle ne reste pas au niveau anecdotique ou superficiel permettant ainsi d'en extraire les idées pertinentes (éviter les discussions de type *small talk* ou encore *leisure talk* ou, en français, "discussion de cuisine").

Il est essentiel que l'animateur.trice ait une idée claire des objectifs de la recherche en particulier en ce qui concerne le thème couvert, de manière à pouvoir intervenir si les échanges ne permettent pas de recueillir des informations sur les sujets identifiés, nonobstant l'opinion des participants sur ces sujets.

La régulation comprend également l'allocation de la parole à tous les participants pour éviter que certains monopolisent la discussion. On peut anticiper, parce que la discussion porte sur un vécu commun au groupe et qu'il s'agit de groupes homogènes, que certains participants aient tendance à accaparer le temps de discussion. Dans cette situation, le rôle de l'animateur.trice consiste surtout à s'assurer que le temps alloué à chacune des questions soit relativement respecté et que tous puissent s'exprimer.

Comme l'entretien de groupe est utilisé pour faire jaillir des idées qui ne pourraient émerger dans un contexte d'entretiens en duo, encourager les participants à se parler entre eux plutôt qu'à l'animateur.trice.

### Déroulement du *focus group*

**Durée prévue:** 2h00

#### Préparatifs

Faire remplir et signer par les participants le formulaire Informations et consentement.

Faire remplir par les participants la fiche de renseignements personnels (données socio-démographiques) avant la rencontre. Il y sera précisé que ces renseignements ne seront utilisés que pour mieux faire le lien entre les informations fournies par les participants et les caractéristiques du groupe.

Faire remplir par les participants un formulaire de confidentialité afin de préserver l'anonymat des participants et la confidentialité des renseignements divulgués dans le cadre des *focus group*.

Faire des entrevues individuelles virtuelles avec les participants durant lesquelles nous préciserons les informations relatives au projet de recherche, nous rappellerons certaines informations du formulaire Informations et consentement, nous présenterons les définitions de l'autodétermination et de ses composantes au moyen d'une présentation PowerPoint d'une manière accessible et vulgarisée pour des étudiants du cégep.

Planifier la rencontre à l'aide d'un outil de sondage choisi par l'équipe de recherche et inviter les participants par messagerie interne (Mio ou autre). Déterminer une personne attitrée à la logistique de la rencontre, une assistante de recherche ou un membre de l'équipe, dont le rôle est de s'occuper de l'aspect technique (p. ex. l'enregistrement), mais qui doit aussi observer, prendre des notes, analyser ce qui se passe, bref, fournir des informations qui peuvent aider à analyser les données, par exemple des observations sur le langage non verbal. Elle n'intervient pas dans la discussion ni dans l'animation.

#### Matériel nécessaire

S'assurer que tous les participants ont le matériel électronique ou autre nécessaire pour la rencontre (ordi., connexion, caméra et micro) et pour faire leur carte mentale (logiciel de carte mentale, papier, crayons, «Post It»)

#### IMPORTANT

Il est essentiel de respecter le temps accordé pour les questions de manière à pouvoir traiter de toutes les questions dans le temps imparti.

Il est essentiel de respecter les questions scrupuleusement afin d'assurer l'uniformité et la qualité du traitement des données.

## Introduction à la discussion

(5-7 minutes)

Ce qui doit être abordé (voir texte page suivante):

- remerciements;
- but de l'entretien;
- invitation à s'exprimer librement;
- règles de participation;
- confidentialité des propos;
- rôle de l'animateur.trice et de la personne responsable de la logistique
- définition de l'autodétermination

## Mot d'introduction

Bonjour à toutes et à tous.

Mon nom est Evelyne Pitre [À adapter], je suis professeure au département de français et littérature du Cégep du Vieux Montréal et chercheuse au Centre de recherche pour l'intégration des personnes en situation de handicap, le CRISPESH. Je suis la chercheuse principale pour le projet dont le titre est *Renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s du collégial ayant un TDA/H pour favoriser leur réussite éducative : valoriser les expériences des acteurs au côté des données probantes*. Je suis accompagnée aujourd'hui de Lucie Russbach, co-chercheuse pour le projet et professionnelle de recherche au CRISPESH et d'Edwin Rossbach, co-chercheur pour le projet et professeur au département de français et littérature au cégep de Drummondville (à adapter).

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet qui est mené par le Centre de recherche pour l'intégration des personnes en situation de handicap, le CRISPESH, dans le cadre du Chantier sur la réussite du ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur (MEES). Nous avons bien reçu vos formulaires de consentement et à titre de rappel, la rencontre sera enregistrée en vidéo et audio. Nous enregistrons parce que nous ne voulons perdre aucune des opinions émises. Les enregistrements seront transcrits par des membres de l'équipe de recherche tenus à la confidentialité et les verbatims seront analysés de manière qualitative. Si tout le monde est encore à l'aise avec ce fonctionnement, je vais démarrer l'enregistrement maintenant.

Le projet a pour objectif de renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux ayant un TDA/H pour favoriser leur réussite. Les deux objectifs particuliers sont:

1. Décrire les facteurs qui influencent l'autodétermination des étudiant.e.s TDA/H au collégial ;
2. Comprendre comment l'autodétermination contribue à la réussite éducative des étudiant.e.s TDA/H au collégial.

Dans le cadre de cet entretien, nous voulons essentiellement connaître votre opinion sur les facteurs qui influencent l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux ayant un TDA/H. Les échanges vont durer environ deux heures. Sentez-vous libre de vous lever, de vous déplacer ou de manipuler un objet si vous en ressentez le besoin.

Votre rôle est de discuter des différents sujets que nous allons vous soumettre et de partager vos pensées, vos points de vue et vos expériences. Vous pouvez vous aider de votre carte mentale personnelle pour être sûr de ne pas oublier certaines de vos idées. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, uniquement des points de vue et expériences différentes. D'ailleurs, l'intérêt de ce *focus group* est d'aller chercher chacune de vos précieuses expériences dans leur singularité. Tous doivent se sentir à l'aise d'émettre leur opinion.

Pour faciliter la discussion, je vous demande de parler assez fort et une seule personne à la fois. Je vous demande aussi de lever la main virtuellement ou non, pour obtenir la parole de l'animateur.trice.

Pour les fins de la discussion, nous n'utiliserons que vos pseudos. Soyez assuré.e que nous prendrons les mesures mentionnées dans le formulaire de consentement afin de préserver votre anonymat. Tous les membres de l'équipe de recherche et les participants ont signé le formulaire de confidentialité. Toutefois, malgré nos précautions, tel que nous vous l'avons déjà indiqué dans le formulaire de consentement, il est possible que certaines personnes vous reconnaissent en lisant les résultats de notre projet de recherche ou lors de votre participation au *focus group*. Enfin, il est important de vous rappeler que vous pouvez vous retirer en tout temps de la recherche sans avoir d'explication à donner en écrivant à la chercheuse principale, Evelyne Pitre ou à Lucie Russbach. Elle supprimera vos données de notre recherche lorsque c'est possible. Dans le cas des *focus group* et de la rencontre finale, les enregistrements ne pourront être supprimés afin de préserver la cohérence. De plus, une fois les données analysées, publiées ou en cours de publication, il ne sera plus possible de se retirer de la recherche et de supprimer les données.

Notre rôle durant la rencontre d'aujourd'hui est de poser des questions et d'écouter, nous ne prendrons pas part aux discussions. Nous vous invitons plutôt à discuter entre vous. Nous prendrons également des notes sur la discussion et nous nous assurerons que les enregistrements fonctionnent bien.

Afin de mener à bien notre projet, il est essentiel que nous discutons à partir de la même définition du concept de l'autodétermination. L'équipe de recherche a retenu la définition suivante : **Capacité pour «les élèves à se connaître et à s'accorder de la valeur, à se sentir efficace et en contrôle, à promouvoir leurs droits et les défendre, à se fixer des buts et les poursuivre, à faire des choix, prendre des décisions et résoudre des problèmes, à avoir un regard sur eux et recourir à un langage interne. (Wehmeyer & Agran, 2007, Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998)».** (Bergeron et Rousseau, 2020, para.1.) Par exemple, un étudiant qui, sachant que sa concentration diminue au bout de x temps, segmente sa tâche en incluant des pauses dans sa planification.

Dans un premier temps, nous vous soumettrons l'une après l'autre quatre composantes préalablement définies de l'autodétermination et nous les aborderons dans l'ordre. Lors des discussions de groupe, certains ont tendance à parler plus que d'autres. Comme nous souhaitons entendre toutes les personnes parce que toutes ont une expérience particulière, il est possible que nous interrompions des personnes et que nous en invitions d'autres à s'exprimer davantage. Je vous invite également à prendre des notes sur une feuille afin de ne pas perdre votre idée en attendant votre tour de parole. Ayez également avec vous votre carte mentale personnelle.

Dans un deuxième temps, un des participants ou une personne de l'équipe de recherche construira une carte mentale à partir des réponses que vous lui donnerez. Vous serez également invités à accorder collectivement un poids aux différents facteurs placés sur la carte.

Pour tout de suite, afin de faire connaissance, je vous invite à vous présenter brièvement, à tour de rôle, en utilisant votre pseudo.

À partir de maintenant, je vous demande d'avoir à portée des yeux votre carte mentale personnelle conçue précédemment.

## GRILLE D'ENTREVUE POUR LES *FOCUS GROUP*

### *La première partie des échanges porte sur l'autonomie*

Selon la définition de l'autonomie présentée

Question 1      Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'autonomie sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci ? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'autonomie?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'autonomie?

### *La deuxième partie des échanges porte sur l'autorégulation*

Selon la définition de l'autorégulation présentée

Question 1      Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'autorégulation sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci ? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'autorégulation?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'autorégulation?

### *La troisième partie des échanges porte sur l'empowerment psychologique*

Selon la définition de l'empowerment présentée

Question 1      Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'empowerment sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci ? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'empowerment?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'empowerment?

*La quatrième partie des échanges porte sur l'autoréalisation*

Question 1      Selon la définition de l'autoréalisation présentée

Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'autoréalisation sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci ? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'autoréalisation?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'autoréalisation?

*Conclusion*

*Le résumé de la discussion est fait par l'animateur.trice. Après avoir présenté le résumé, demandez:*

Est-ce que quelque chose a été oublié? Est-ce que quelqu'un parmi vous souhaite ajouter autre chose, apporter une précision?

## CONCEPTION DE LA CARTE MENTALE

Les participants vont construire, en collaboration, une carte mentale en sélectionnant des facteurs et en attribuant des poids aux relations entre ceux-ci. L'animateur.trice va les soutenir dans ce processus de coconstruction sans orienter l'exercice.

## MOT DE REMERCIEMENTS ET SUITES

Tout de suite après la réunion, lorsque les participants ont quitté, les membres de l'équipe de recherche présents font un résumé écrit en y rapportant leurs impressions générales, les idées qui ont été discutées et les points saillants de la rencontre. Si ce n'est pas leur premier entretien de groupe, ils écrivent en quoi ce groupe est différent du ou des précédents.

## Annexe 5: Guide pour les focus group avec les professionnel.le.s, les intervenant.e.s et les professeur.e.s.

### Projet

*Renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s du collégial ayant un TDA/H pour favoriser leur réussite éducative : valoriser les expériences des acteurs au côté des données probantes, financé par le CRISPESH dans le cadre du Chantier sur la réussite du Ministère de l'Enseignement supérieur (MES).*

### Équipe de recherche

- Chercheuse principale: Evelyne Pitre
- Co-chercheur.euse.s: Lucie Russbach et Edwin Rossbach
- Assistantes de recherche: Misha Turpin et Hiba Cherkaoui Ikbal

### Introduction

#### Objectifs de ce *focus group*

Obtenir des informations auprès des **professionnel.le.s et des intervenant.e.s ou des professeur.e.s. sur:**

- Les facteurs qui influencent positivement l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux qui ont un TDA/H
- Les facteurs qui influencent négativement l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux qui ont un TDA/H

#### Rôle de l'animateur.trice

Le rôle de l'animateur.trice est de faire en sorte que l'entretien permette de recueillir les informations souhaitées en régulant la discussion, en faisant en sorte qu'elle porte sur les aspects traités et qu'elle ne reste pas au niveau anecdotique ou superficiel permettant ainsi d'en extraire les idées pertinentes (éviter les discussions de type *small talk* ou encore *leisure talk* ou, en français, "discussion de cuisine").

Il est essentiel que l'animateur.trice ait une idée claire des objectifs de la recherche en particulier en ce qui concerne le thème couvert, de manière à pouvoir intervenir si les échanges ne permettent pas de recueillir des informations sur les sujets identifiés, nonobstant l'opinion des participants sur ces sujets.

La régulation comprend également l'allocation de la parole à tous les participants pour éviter que certains monopolisent la discussion. On peut anticiper, parce que la discussion porte sur un vécu commun au groupe et qu'il s'agit de groupes homogènes, que certains participants aient tendance à accaparer le temps de discussion. Dans cette situation, le rôle de l'animateur.trice consiste surtout à s'assurer que le temps alloué à chacune des questions soit relativement respecté et que tous puissent s'exprimer.

Comme l'entretien de groupe est utilisé pour faire jaillir des idées qui ne pourraient émerger dans un contexte d'entretiens en duo, encourager les participants à se parler entre eux plutôt qu'à l'animateur.trice.

### Déroulement du *focus group*

**Durée prévue:** 2h00

#### Préparatifs

Faire remplir et signer par les participants le formulaire Informations et consentement.

Faire remplir par les participants un formulaire de confidentialité afin de préserver l'anonymat des participants et la confidentialité des renseignements divulgués dans le cadre des *focus group*.

Planifier la rencontre à l'aide d'un outil de sondage choisi par l'équipe de recherche et inviter les participants par messagerie interne (Mio ou autre). Déterminer une personne attitrée à la logistique de la rencontre, une assistante de recherche ou un membre de l'équipe, dont le rôle est de s'occuper de l'aspect technique (p. ex. l'enregistrement), mais qui doit aussi observer, prendre des notes, analyser ce qui se passe, bref, fournir des informations qui peuvent aider à analyser les données, par exemple des observations sur le langage non verbal. Elle n'intervient pas dans la discussion ni dans l'animation.

#### Matériel nécessaire

S'assurer que tous les participants ont le matériel électronique ou autre nécessaire pour la rencontre (ordi., connexion, caméra et micro) et pour faire leur carte mentale (logiciel de carte mentale, papier, crayons, «Post It»)

#### IMPORTANT

Il est essentiel de respecter le temps accordé pour les questions de manière à pouvoir traiter de toutes les questions dans le temps imparti.

Il est essentiel de respecter les questions scrupuleusement afin d'assurer l'uniformité et la qualité du traitement des données.

#### Introduction à la discussion

(5-7 minutes)

Ce qui doit être abordé (voir texte page suivante):

- remerciements;
- but de l'entretien;
- invitation à s'exprimer librement;

- règles de participation;
- confidentialité des propos;
- rôle de l'animateur.trice et de la personne responsable de la logistique
- définition de l'autodétermination

## Mot d'introduction

Bonjour à toutes et à tous.

Mon nom est Evelyne Pitre [À adapter], je suis professeure au département de français et littérature du Cégep du Vieux Montréal et chercheuse au Centre de recherche pour l'intégration des personnes en situation de handicap, le CRISPESH. Je suis la chercheuse principale pour le projet dont le titre est *Renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s du collégial ayant un TDA/H pour favoriser leur réussite éducative : valoriser les expériences des acteurs au côté des données probantes*. Je suis accompagnée aujourd'hui de Lucie Russbach, co-chercheuse pour le projet et professionnelle de recherche au CRISPESH et d'Edwin Rossbach, co-chercheur pour le projet et professeur au département de français et littérature au cégep de Drummondville (à adapter).

D'abord, je vous remercie de votre intérêt pour ce projet qui est mené par le Centre de recherche pour l'intégration des personnes en situation de handicap, le CRISPESH, dans le cadre du Chantier sur la réussite du ministère de l'Éducation et Enseignement supérieur (MEES). Nous avons bien reçu vos formulaires de consentement et à titre de rappel, la rencontre sera enregistrée en vidéo et audio. Nous enregistrons parce que nous ne voulons perdre aucune des opinions émises. Les enregistrements seront transcrits par des membres de l'équipe de recherche tenus à la confidentialité et les verbatims seront analysés de manière qualitative. Si tout le monde est encore à l'aise avec ce fonctionnement, je vais démarrer l'enregistrement maintenant.

Le projet a pour objectif de renforcer l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux ayant un TDA/H pour favoriser leur réussite. Les deux objectifs particuliers sont:

1. Décrire les facteurs qui influencent l'autodétermination des étudiant.e.s TDA/H au collégial ;
2. Comprendre comment l'autodétermination contribue à la réussite éducative des étudiant.e.s TDA/H au collégial.

Dans le cadre de cet entretien, nous voulons essentiellement connaître votre opinion sur les facteurs qui influencent l'autodétermination des étudiant.e.s collégiaux ayant un TDA/H. Les échanges vont durer environ deux heures. Sentez-vous libre de vous lever, de vous déplacer ou de manipuler un objet si vous en ressentez le besoin.

Votre rôle est de discuter des différents sujets que nous allons vous soumettre et de partager vos pensées, vos points de vue et vos expériences. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, uniquement des points de vue et expériences différentes. D'ailleurs, l'intérêt de ce *focus group* est d'aller chercher chacune de vos précieuses expériences dans leur singularité. Tous doivent se sentir à l'aise d'émettre leur opinion.

Pour faciliter la discussion, je vous demande de parler assez fort et une seule personne à la fois. Je vous demande aussi de lever la main virtuellement ou non, pour obtenir la parole de l'animateur.trice.

Pour les fins de la discussion, nous n'utiliserons que vos pseudos. Soyez assuré.e que nous prendrons les mesures mentionnées dans le formulaire de consentement afin de préserver votre anonymat. Tous les membres de l'équipe de recherche et les participants ont signé le formulaire de confidentialité. Toutefois, malgré nos précautions, tel que nous vous l'avons déjà indiqué dans le formulaire de consentement, il est possible que certaines personnes vous reconnaissent en lisant les résultats de notre projet de recherche ou lors de votre participation au *focus group*. Enfin, il est important de vous rappeler que vous pouvez vous retirer en tout temps de la recherche sans avoir d'explication à donner en écrivant à la chercheuse principale, Evelyne Pitre ou à Lucie Russbach. Elle supprimera vos données de notre recherche lorsque c'est possible. Dans le cas des *focus group* et de la rencontre finale, les enregistrements ne pourront être supprimés afin de préserver la cohérence. De plus, une fois les données analysées, publiées ou en cours de publication, il ne sera plus possible de se retirer de la recherche et de supprimer les données.

Notre rôle durant la rencontre d'aujourd'hui est de poser des questions et d'écouter, nous ne prendrons pas part aux discussions. Nous vous invitons plutôt à discuter entre vous. Nous prendrons également des notes sur la discussion et nous nous assurerons que les enregistrements fonctionnent bien.

Afin de mener à bien notre projet, il est essentiel que nous discutons à partir de la même définition du concept de l'autodétermination. L'équipe de recherche a retenu la définition suivante : **Capacité pour « les élèves à se connaître et à s'accorder de la valeur, à se sentir efficace et en contrôle, à promouvoir leurs droits et les défendre, à se fixer des buts et les poursuivre, à faire des choix, prendre des décisions et résoudre des problèmes, à avoir un regard sur eux et recourir à un langage interne. (Wehmeyer & Agran, 2007, Wehmeyer, Agran & Hughes, 1998) ».** (Bergeron et Rousseau, 2020, para.1. ) Par exemple, un étudiant qui, sachant que sa concentration diminue au bout de x temps, segmente sa tâche en incluant des pauses dans sa planification.

Dans un premier temps, nous vous soumettrons l'une après l'autre quatre composantes préalablement définies de l'autodétermination et nous les aborderons dans l'ordre. Lors des discussions de groupe, certains ont tendance à parler plus que d'autres. Comme nous souhaitons entendre toutes les personnes parce que toutes ont une expérience particulière, il est possible que nous interrompions des personnes et que nous en invitions d'autres à s'exprimer davantage. Je vous invite également à prendre des notes sur une feuille afin de ne pas perdre votre idée en attendant votre tour de parole.

Dans un deuxième temps, un des participants ou une personne de l'équipe de recherche construira une carte mentale à partir des réponses que vous lui donnerez. Vous serez également invités à accorder collectivement un poids aux différents facteurs placés sur la carte. Maintenant, afin de faire connaissance, je vous invite à vous présenter brièvement, à tour de rôle, en utilisant votre pseudo.

## GRILLE D'ENTREVUE POUR LES *FOCUS GROUP*

### *La première partie des échanges porte sur l'autonomie*

Selon la définition de l'autonomie présentée

Question 1      Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'autonomie sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci concernant un.e étudiant.e ayant un TDA/H? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'autonomie?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'autonomie?

### *La deuxième partie des échanges porte sur l'autorégulation*

Selon la définition de l'autorégulation présentée

Question 1      Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'autorégulation sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci concernant un.e étudiant.e. ayant un TDA/H? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'autorégulation?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'autorégulation?

### *La troisième partie des échanges porte sur l'empowerment psychologique*

Selon la définition de l'empowerment présentée

Question 1      Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'empowerment sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci concernant un.e étudiant.e. ayant un TDA/H? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'empowerment?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'empowerment?

*La quatrième partie des échanges porte sur l'autoréalisation*

Question 1      Selon la définition de l'autoréalisation présentée

Nous souhaitons vous entendre discuter de l'impact potentiel de l'autoréalisation sur la réussite scolaire. Avez-vous déjà vécu une expérience en lien avec ceci concernant un.e étudiant.e. ayant un TDA/H? Partagez-nous vos pensées et vos expériences sur le sujet.

Question 2      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact négatif sur l'autoréalisation?

Question 3      Selon vous, quels facteurs peuvent avoir un impact positif sur l'autoréalisation?

*Conclusion*

*Le résumé de la discussion est fait par l'animateur.trice. Après avoir présenté le résumé, demandez:*

## CONCEPTION DE LA CARTE MENTALE

Les participants vont construire, en collaboration, une carte mentale en sélectionnant des facteurs et en attribuant des poids aux relations entre ceux-ci. L'animateur.trice va les soutenir dans ce processus de coconstruction sans orienter l'exercice.

## MOT DE REMERCIEMENTS ET SUITES

Tout de suite après la réunion, lorsque les participants ont quitté, les membres de l'équipe de recherche présents font un résumé écrit en y rapportant leurs impressions générales, les idées qui ont été discutées et les points saillants de la rencontre. Si ce n'est pas leur premier entretien de groupe, ils écrivent en quoi ce groupe est différent du ou des précédents.

Annexe 6 : Document Powerpoint présentant la définition retenue de l'autodétermination et ses composantes utilisé lors des rencontres avec les participant.e.s.



CRISPESH10<sup>ans</sup>  
Centre de recherche pour l'inclusion des  
personnes en situation de handicap

## L'AUTODÉTERMINATION - LES CONCEPTS

Conception:  
Evelyne Pitre, Lucie Russbach, Edwin Rossbach, Misha Turpin

### L'autodétermination

« Capacité pour les élèves à se connaître et à s'accorder de la valeur, à se sentir efficace et en contrôle, à promouvoir leurs droits et les défendre, à se fixer des buts et les poursuivre, à faire des choix, prendre des décisions et résoudre des problèmes, à avoir un regard sur eux et recourir à un langage interne. (Wehmeyer & Agran, 2007; Wehmeyer, Agran and Hughes, 1998). » (Bergeron et Rousseau, 2020, para.1)

### Par exemple...

Un étudiant qui fait par lui-même le choix de sa future carrière en tenant compte de ses forces et faiblesses. Il s'inscrit librement au programme correspondant, en ajustant au besoin son choix de cours en fonction de sa connaissance de lui-même et du contexte. Il exerce ainsi un contrôle sur sa progression vers l'atteinte de ses objectifs. Il peut de ce fait tirer le meilleur de lui-même et pleinement se réaliser. C'est lui qui est le boss de sa personne!

### Les composantes de l'autodétermination

Selon le modèle retenu de Wehmeyer (1999), l'autodétermination a **4 composantes** :

- l'autonomie comportementale;
- l'autorégulation;
- l'empowerment psychologique;
- l'autoréalisation.

## 1. L'autonomie comportementale

« [...] capacité d'une personne à décider, à mettre en œuvre ses décisions et à satisfaire ses besoins particuliers sans sujétions à autrui. » (Rocque, Langevin, Drouin & Faille, 1999, p.4, cités dans Wehmeyer, M., Boisvert, D., Lachapelle, Y., Leclerc, D., & Morrissette, R., 2001, p. 4)

« Dans cette perspective, un comportement autodéterminé est un comportement autonome dans la mesure où une personne agit en accord avec ses intérêts, préférences et aptitudes, et de manière indépendante sans influence externe induite. »  
(Wehmeyer, M., Boisvert, D., Lachapelle, Y., Leclerc, D., & Morrissette, R., 2001, p. 4)

### Par exemple...

Un étudiant qui aime la danse décide par lui-même de s'inscrire à des cours et d'y participer. Il reconnaît les effets positifs de ce sport sur son bien-être et continue donc de son plein gré de s'engager dans cette activité enrichissante.

## 2. L'autorégulation

« [...] processus incluant des habiletés à identifier les composantes d'une situation, à évaluer cette situation en fonction d'un jugement personnel et à anticiper les conséquences.

Ainsi, l'autorégulation implique des stratégies d'autogestion (l'auto-instruction, l'auto-évaluation et l'autorenforcement), les comportements visant l'atteinte de buts, les comportements visant la résolution de problèmes et les stratégies d'apprentissage par observation (modelage). » (Wehmeyer, M., Boisvert, D., Lachapelle, Y., Leclerc, D., & Morrisette, R., 2001, p. 4)

### Par exemple...

Une étudiante qui pratique le karaté reconnaît qu'elle n'arrive pas toujours à se concentrer lorsque vient le temps d'apprendre les katas (combats chorégraphiés). Elle reconnaît aussi que ce manque d'attention influencera sa capacité à retenir les mouvements et que ce déficit lui nuira dans les pratiques et dans les évaluations.

Autrement dit, elle anticipe qu'elle fera face à un retard marqué comparativement aux autres, que cela sera difficile à rattraper et que cela va la décourager considérablement. Elle décide donc de se filmer durant son cours en réalisant les katas afin de s'exercer de son côté.

### 3. L'empowerment psychologique

« [...] terme référant aux multiples dimensions de la perception de contrôle. Ceci inclut les domaines cognitifs (efficacité) lieu de contrôle et motivation. Essentiellement, les personnes qui agissent avec empowerment psychologique le font sur la base d'une croyance qu'elles exercent un contrôle sur les événements de leur vie (lieu de contrôle interne), possèdent les habiletés nécessaires à l'accomplissement d'une tâche et peuvent anticiper la résultante à une action potentielle. » (Wehmeyer, M., Boisvert, D., Lachapelle, Y., Leclerc, D., & Morrissette, R., 2001, p. 4-5)

#### Par exemple...

Un étudiant pratiquant le piano et ayant de la difficulté à retenir ses partitions, reconnaît qu'en appliquant des stratégies personnelles pour les apprendre, il arrive à avoir du contrôle sur sa mémoire. Il se sent bon, efficace et cela l'encourage à continuer à aller plus loin dans ses apprentissages. Il prend conscience qu'il a un contrôle sur la situation grâce à une bonne connaissance et compréhension du fonctionnement de sa mémoire.

## 4. L'autoréalisation

« [...] processus où une personne apprend à tirer profit de la connaissance de ses forces et faiblesses afin de maximiser son développement personnel.

Cette connaissance de soi s'améliore et se complexifie tout au long de la vie de la personne. » (Wehmeyer, M., Boisvert, D., Lachapelle, Y., Leclerc, D., & Morrissette, R., 2001, p. 5)

### Par exemple...

Une étudiante qui pratique le dessin connaît sensiblement bien ses forces et ses faiblesses : elle sait qu'elle dessine bien, mais elle sait tout autant qu'elle a de la difficulté avec les perspectives. Elle applique des stratégies pour équilibrer ses forces et ses faiblesses et en retire plusieurs avantages. Plus elle réfléchit à sa façon de faire, plus elle comprend, au fil du temps, comment tirer profit de sa connaissance des ses facilités et difficultés pour développer son plein potentiel en dessin.

## En résumé...

- L'autonomie comportementale, c'est agir en fonction de ses propres décisions.
- L'autorégulation, c'est réfléchir sur soi-même dans une situation précise et apporter un ajustement au besoin.
- L'empowerment psychologique, c'est reconnaître qu'on a un certain contrôle sur une situation et l'exercer.
- L'autoréalisation, c'est être en mesure d'exploiter la connaissance qu'on a sur soi pour devenir le meilleur de nous-même, réaliser son plein potentiel.

## Questions ?



## RÉFÉRENCES

- Sands, D. J., & Wehmeyer, M. L. (1996). *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*. Brookes Publishing Company.
- Lachapelle, Y., Lussier-Deroschers, D., & Grégoire, M. (2010). Aspects théoriques et pratiques associés à l'émergence de l'autodétermination chez les adolescents. *Adolescence et retard mental*, 111-122.
- Pelletier, J., & Joussemet, M. (2014). Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 37-55.
- BERGERON, Léna et ROUSSEAU, Nadia. « Le soutien au développement de l'autodétermination », dans TA@l'école, <https://www.taalecole.ca/le-soutien-developpement-autodetermination/>
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 14(1), 53-61.
- Wehmeyer, M., Boisvert, D., Lachapelle, Y., Leclerc, D., & Morrissette, R. (2001). *Guide d'utilisation de l'échelle d'autodétermination pour adultes du LARIDI*. Arc of the United States and Michael L. Wehmeyer.

## Annexe 7 : Tableaux des termes employés dans les cartes conceptuelles

### Termes uniformisés : Étudiant.e.s

Termes originaux	Termes uniformisés
Autonomie	
Choix d'aller chercher de l'aide	Acceptation de ses limites
Changement de programme	Buts personnels + acceptation de ses limites
Intérêt pour la matière	Intérêt pour les études
Sentiment d'être responsable de ses cours, de sa réussite	Perception de soi
Motivation intrinsèque	Motivation
Agenda	Gestion du temps + organisation
Encadrement (SAIDE) plutôt que punition	Soutien institutionnel
Outils pour se connaître (valeurs): ateliers/stages	Outils/stratégies
Autorégulation	
Anticipation	Planification
Utiliser des stratégies pédagogiques variées	Méthodes pédagogiques
Droit à l'erreur	Méthodes pédagogiques
Objectifs réalistes	Méthodes pédagogiques
Utiliser l'aide disponible	Acceptation de ses limites
Avoir une bonne estime de soi	Estime de soi
Stratégies d'apprentissage	Stratégies d'apprentissage
Avoir un but	Buts personnels
Relations avec les pairs	Socialisation
Disponibilité profs	Soutien institutionnel
Empowerment	
Encouragement des pairs, enseignants	Soutien des proches + soutien institutionnel
Compréhension de ses besoins	Compréhension du TDA/H + perception de soi
Acceptation de soi	Acceptation de ses limites
Motivation	Motivation
Confiance en soi	Perception de soi
Caractère concret/ rappel de l'utilité	Méthodes pédagogiques
Autoréalisation	
Gratitude interne et spécifique	Renforcement
Se connaître soi-même	Perception de soi
Introspection	Introspection
Connaissance de ses limites	Acceptation de ses limites
Prendre le temps de choisir sa voie	Buts personnels + planification
Avoir un projet de vie/s'accomplir	Buts personnels + planification
Reconnaissance d'autrui	Soutien des proches
Soutien des professeurs	Soutien institutionnel
Partager ses expériences avec ses pairs	Socialisation
Services d'aide (SAIDE)	Soutien institutionnel
Organisation	Organisation
Négatif	
Autonomie	
Difficulté à planifier	Planification
Manque d'encadrement p/r a secondaire	Soutien institutionnel
Professeurs ne sont pas assez précis dans le calendrier	Environnement d'apprentissage
Offre de programmes: variété angoissante	Environnement
Manque de cohérence (uniformité) dans la manière de faire des différents professeurs	Environnement d'apprentissage
Cours trop généraux en début de parcours	Intérêt pour les études + environnement

Outils actuels trop orientés sur la carrière/ trop théoriques	Soutien institutionnel
Difficultés gestion temps/ priorités	Gestion du temps
Statut social/ finances	Contexte socioéconomique
Manque d'adaptation (institutions, famille, etc.)	Soutien institutionnel + exigences parentales
Autorégulation	
Impulsivité	Gestion des émotions
Méthodes pédagogiques mal adaptées	Méthodes pédagogiques
Difficile de savoir ce qui est réaliste/essentiel	Planification
Droit à l'erreur "absent"/ anxiété de performance	Méthodes pédagogiques
Examens: pas toujours représentatifs de l'apprentissage (évaluation sur peu de temps)	Environnement d'apprentissage
Empowerment	
Procrastiner	Gestion du temps
Commentaires de professeurs	Renforcement
Modèle de réussite unique	Environnement + exigences parentales
Sentiment d'incompétence	Perception de soi
Approche pédagogique/ rigidité	Méthodes pédagogiques
Autoréalisation	
Influence des autres	Environnement
Dépréciation personnelle/ comparaison	Perception de soi
Jugement de la famille dans l'enfance sur TDA/H	Exigences parentales
Parcours obligatoire: ce qui est attendu par parents/société	Environnement + perception de soi
Structure du programme rigide + "intense" (surcharge)	Environnement d'apprentissage + soutien institutionnel

Termes uniformisés : Enseignant.e.s

Termes	Termes uniformisés
Autonomie	
Connaissance de soi (dès le secondaire)	Perception de soi
Avoir des objectifs/ ambitions	Buts personnels
Questions ouvertes	Méthodes pédagogiques
Modèle des étudiant.e.s adultes	Buts personnels
Demander s'ils savent où ils vont, où ils en sont	Planification
Portes de sortie	soutien institutionnel
Adaptations	soutien institutionnel
Rétroaction positive	Rétroaction
Utilisation de stratégies: mise en application	Outils/stratégies
Encadrement profs	soutien institutionnel
Confiance en soi	Perception de soi
Modélisation par pairs/ enseignants	Méthodes pédagogiques
Accompagnement dans sa liberté/sa prise de décision	Soutien des proches + soutien institutionnel
Être conscient des impacts des décisions	Planification
Pairs aidants, modèles	Soutien des proches
Personne de référence (signifiante) pour aider à s'adapter au cégep/ prof "de confiance"	Soutien institutionnel
Ressources du cégep (SAIDE, API, etc.)	Soutien institutionnel
Dédramatiser le concept d'autonomie	Méthodes pédagogiques
Avoir déjà pris des décisions	Prise de décisions
Relâcher la pression/ ex.: tremplin-DEC	Soutien institutionnel
Mise en action/ kinesthésie	Méthodes pédagogiques
Stratégies développées avant entrée au cégep	Stratégies d'apprentissage
Sentiment d'urgence	Gestion du temps
Intérêt	Intérêt pour les études
Reconnaissance des pairs/ regard des pairs, des partenaires	Soutien des proches
Engagement	Stratégies d'apprentissage
Professionnalisme	Autre
Caractère concret des activités	Méthodes pédagogiques
Autorégulation	
Saines habitudes de vie (sommeil, nutrition, etc.)	Habitudes de vie
Capacité à observer ses propres comportements et leurs impact/à prendre du recul	Introspection
Stratégie: stop - réfléchir - agir	Outils/stratégies
Présence engagée en classe	Stratégies d'apprentissage
Lieu "refuge"/ espace favorable	Environnement d'apprentissage
Témoignages	Méthodes pédagogiques
Mentorat	Soutien institutionnel
Capacité à identifier et nommer ses émotions	Gestion des émotions
Capacité à accepter la critique	Perception de soi
Compréhension des contextes sociaux	Socialisation
Connaissance/acceptation de son trouble d'apprentissage	Compréhension du TDA/H
Accompagnement des profs	Soutien institutionnel
Adaptation des stratégies	Outils/stratégies
SAIDE	Soutien institutionnel
Faire appel à ses forces: ex. mémoire, analyse, créativité	Perception de ses forces et faiblesses
Rétroaction (profs, stages, pairs)/rétroaction fréquente	Rétroaction
Grille d'auto-observation	Méthodes pédagogiques
Journal d'observation	Méthodes pédagogiques
Accès à l'évaluation des troubles d'apprentissage	Soutien institutionnel

Utilisation des services d'aide (sens large)	Soutien institutionnel + outils/stratégies
Nécessité d'avoir connu des difficultés (malaise)	Perception de ses forces et faiblesses
Évaluation des stratégies pédagogiques	Méthodes pédagogiques
Horaire détaillé (productions): facilite le suivi	Organisation
Utilisation des outils favorisant l'organisation	Organisation
Outils pour demeurer occupé en classe	Gestion de l'attention
<b>Empowerment</b>	
Exercices de prise de conscience	Outils/stratégies
Liste de ses capacités/forces	Perception de ses forces et faiblesses
Exercices d'autoévaluation	prise de recul
Réussites acquises	
Relation avec prof (effet Pygmalion)	Soutien institutionnel
Exercer son contrôle	Outils/stratégies
Engagement	Motivation
Décision de se mettre en action	Motivation
Ouverture d'esprit + engagement	Perception de soi
Acceptation du diagnostic	Acceptation de ses limites
Acceptation qu'on est en apprentissage	Estime de soi
Minimum de résultats positifs	Méthodes pédagogiques
Rétroaction positive	Rétroaction
Morcellement des tâches, échéanciers clairs	Méthodes pédagogiques
Rappel des attentes/ attentes claires	Méthodes pédagogiques
Progression/gradation de la difficulté	Méthodes pédagogiques
Déconstruire le réflexe: je ne comprends rien	Méthodes pédagogiques
Éval. formatives constantes	Méthodes pédagogiques
Donner plus de temps pour la réalisation des travaux	Méthodes pédagogiques
Travail d'équipe	Méthodes pédagogiques
Esprit d'équipe/confiance/ entraide	Socialisation
<b>Autoréalisation</b>	
Culture générale du cégep	environnement
Confiance qu'avec le temps on peut apprendre	Perception de soi
Projection dans l'avenir: futur poste	Buts personnels
Mettre à profit connaissances perso des étudiant.e.s	Méthodes pédagogiques
Accepter qu'on puisse être "exposé"	Confiance en soi
Renforcement positif verbal spontané	Renforcement
Rétroaction positive	Rétroaction
Implication de l'entourage: profs, parents, intervenants, etc.	Soutien institutionnel + soutien de l'entourage
Reconnaissance de son potentiel	Perception de soi
Reconnaissance de ses "bons coups"	Perception de soi
Autogratification	Motivation
Apprécier ses propres réalisations/fierté	Estime de soi
Connaître des petits succès	Perception de soi
Création de liens avec pairs	Socialisation
Plans d'intervention de longue date	Soutien institutionnel
Compréhension que l'erreur est normale (échecs)	Perception de soi
Favoriser relations pédagogiques de proximité	Méthodes pédagogiques
Flexibilité/ouverture de la part des profs	Méthodes pédagogiques
Réponses et façons de faire multiples/donner le choix aux étudiant.e.s	Méthodes pédagogiques
<b>Négatif</b>	
<b>Autonomie</b>	
Désillusion devant programme/carrière	Motivation
Influence maternelle	Exigences parentales
Influence des parents	Exigences parentales
Programme/cégep = pas son choix	Buts personnels
Autocritique difficile	Acceptation de ses limites
Faible capacité à se mobiliser	Motivation

Trop de liberté	environnement
Manque d'intérêt pour FG	Intérêt pour les études
Habitude d'être "guidé"/ "ornière" scolaire	Soutien institutionnel
Adapter les règles	Soutien institutionnel
Manque d'ouverture ("Je le sais déjà")	Motivation
Attention trop portée sur les détails	Outils/stratégies
Manque d'équilibre entre différentes sphères de vie: gaming, emploi, etc./ Gestion du temps	Gestion du temps
Agenda rempli pour les étudiant.e.s (date de remise, etc.)	Soutien institutionnel
Refus du diagnostic	Acceptation de ses limites
Gêne	Confiance en soi
Méconnaissance du TDA/H, de ses propres ressources	Compréhension du TDA/H
Méconnaissance des services	Outils/stratégies
Désir de performer par soi-même	Acceptation de ses limites
Autorégulation	
Manque de temps pour l'encadrement	Soutien institutionnel
Manque de compréhension de soi, des stratégies efficaces	Perception de soi
Difficulté à accepter la critique/les rétroactions	Responsabilisation
Difficulté d'accès au diagnostic/méconnaissance de son diagnostic	Compréhension du TDA/H
Difficulté à percevoir le non-dit social	Socialisation
Manque de conscience de ses gestes	Compréhension du TDA/H
Empowerment	
Préjugés: profs/pairs	Compréhension du TDA/H
Trop de contenu et trop peu de processus	Méthodes pédagogiques
Anxiété de performance	Gestion du stress
Démotivation devant échecs	Motivation
Autosabotage	Perception de soi
Difficulté à identifier la source de la difficulté de certaines situations	Prise de recul
Crainte devant la nouveauté d'une tâche	Perception de soi
Autoréalisation	
Gêne	Confiance en soi
Manque de connaissance de ses "défis"	Compréhension du TDA/H
Doute, manque de confiance en soi	Perception de soi
Dévalorisation	Perception de soi
Préjugés	Compréhension du TDA/H

Termes uniformisés : Professionnel.le.s

Termes	Termes uniformisés
Autonomie	
Soutien des enseignants	Soutien institutionnel
Soutien parental, amis, pairs	Soutien des proches
Variation des méthodes pédagogiques	Méthodes pédagogiques
Consignes claires, modèles de travaux	Consignes claires
Méthodes alternatives (ex.: méditation)	Gestion du stress
Trouver une stratégie pour démarrer	Outils/stratégies
Suivre ses intérêts, exploiter ses forces	Intérêt pour les études
Choix de programme est personnel	Buts personnels
Connaissance du diagnostic	Compréhension du TDA/H
Activité physique	Gestion du stress
Capacité d'expérimenter	Perception de soi
Décisions prises graduellement	Prise de décisions
Buts à long terme, trouver sa voie	Planification
Soutien institutionnel : stratégies	Soutien institutionnel
Prise de conscience de ses difficultés	Perception de ses forces et faiblesses
Autorégulation	
Capacité à formuler des plans/ se projeter dans l'avenir	Planification
Outils de gestion du temps (utilisation, connaissance)	Gestion du temps
Stratégies organisationnelles (prévoir imprévu)	Organisation
Acceptation de son diagnostic	Compréhension du TDA/H
Prise de recul	Prise de recul
Connaissance de soi	Perception de soi
Connaître ses limites	Perception de ses forces et faiblesses
Démontrer les progrès faits par l'étudiant.e	Soutien institutionnel
Observation de modèles, réutilisation	Outils/stratégies
Entourage: école/famille/ ressources	Socialisation + soutien institutionnel
Empowerment	
Organisation (outils)	Organisation
Valorisation de l'effort	Environnement d'apprentissage
Insister sur les réussites, faire vivre des réussites	Renforcement
Soutien externe dans les cours "difficiles"	Soutien institutionnel
Travaux d'équipe	Méthodes pédagogiques
Capacité à accepter l'échec et les succès	Acceptation de ses limites
Connaissance de ses limites et de ses forces	Perception de ses forces et faiblesses
Connaissance de soi	Perception de soi
Variété des expériences vécues/capacité d'expérimenter	Socialisation
Techniques qui permettent le contrôle sur soi (respiration, méditation, yoga)	Gestion du stress
Autoréalisation	
Fierté de l'entourage	Socialisation
Fierté devant ses succès	Estime de soi
Désir d'inclusion/ valeurs du milieu/ ouverture à la différence	Socialisation
Connaissance des outils et de la manière de les utiliser	Outils/stratégies
Introspection	Introspection
Rétroaction d'autrui	Rétroaction
Rétroaction aux étudiant.e.s	Rétroaction
Connaissance de soi	Perception de soi
Courage de changer de programme	Acceptation de ses limites
Confiance en soi	Perception de soi
Essais/erreurs	Stratégies d'apprentissage

Objectifs réalistes	Buts personnels
	Socialisation
Accorder du temps	Environnement d'apprentissage
Négatif	
Autonomie	
Doutes sur capacités	Perception de soi
Syndrome du "capable tout seul"	Acceptation de ses limites
Difficultés dans la gestion des émotions/du quotidien	Gestion des émotions
Commentaires négatifs de l'entourage/opinion des parents	Exigences parentales
Pas appris l'autonomie	Outils/stratégies
Problèmes extra-scolaires/ contraintes externes	Socialisation
Absence de médication	Médication
programmes/ niveau scolaire	Buts personnels
Modes/domaines en demande	Buts personnels
Manque d'intérêt	Intérêt pour les études
Méconnaissance du milieu/ des ressources	Environnement
Surprotection	Socialisation
Autorégulation	
Essais/erreurs	Stratégies d'apprentissage
Refus de l'aide ou d'une partie de l'aide	Acceptation de ses limites
Accès difficile aux ressources	Soutien institutionnel
Manque dans la planification (ne se sert pas des outils)	Planification
Manque de discipline	Planification
Incapacité à voir les conséquences des actions (étude dernière minute)	Gestion du temps
Attendent que ça n'aille pas pour aller chercher de l'aide	Outils/stratégies
Peur du "jugement", crainte d'aller voir le prof	Perception de soi
Autorenforcement "négatif": trop d'accent sur le résultat, pas assez sur le processus	Renforcement
Attentes parentales, sociales	Exigences parentales + sociales
Manque de confiance en soi	Perception de soi
Pression des pairs (activités), de la famille (études sup.)	Soutien des proches
Pression travail extérieur	Gestion du temps
Manque de maturité émotionnelle	Gestion des émotions
Empowerment	
Influence d'autrui (parents, entourage)	Soutien des proches
Environnement humain/ physique ne correspond pas aux aspirations	Environnement
Manque de confiance en soi, dans les stratégies	Perception de soi
Diagnostic = excuse, déresponsabilisation	Compréhension du TDA/H
Refus de la responsabilité de ses résultats (faute aux profs)	Acceptation de ses limites
Autoréalisation	
Institution pas à l'écoute	Soutien institutionnel
Manque de moyens	Soutien institutionnel
Refus des expériences difficiles (ex. oral)	Perception de soi
Anxiété, stress	Gestion du stress
Surcharge de travail de fin de session	Gestion du temps
Vision à court terme	Planification
Imprévis	Outils/stratégies
Comparaison aux autres	Prise de recul
Entourage	Socialisation

Termes uniformisés : Dawson

Termes	Termes ajustés
Autonomie	
Having a routine	Organisation
Tools to organize/ One comprehensive tool	Organisation
Breaking down tasks	Planification
Getting students to express the help they need (idea comes from them)	Perception de soi
Tools should have broad applications: more likely to be used	Outils/stratégies
Autorégulation	
Mental health	Santé mentale
Mindfulness	Introspection
Support network	Renforcement
Time-management, organizational tool/system	Organisation
Empowerment	
Success	Estime de soi
Listing what is under their control	Perception de soi
Going back to a problem the student solved (with or without help)	Rétroaction
Working with your strengths	Acceptation de ses limites
Expressing what we do to find success	outils/stratégies
Autoréalisation	
Experience that helps realize strengths and limitations	Perception de soi
Socialization	Socialisation
Passion for their program, career choice	Intérêt pour les études
Success in program helps in other areas of life	Perception de soi
Network of support	Soutien des proches
Role-model	Soutien de l'entourage
Being always open to learning more	Perception de soi
Négatif	
Autonomie	
Mental and medical health challenges (anxiety, depression, etc.)	Santé mentale
Influence/interference from parents or professionals	Exigences parentales
"Pig-headedness"/ being inflexible	Acceptation de ses limites
Not working with strengths	Acceptation de ses limites
Financial barriers	Soutien de l'entourage
Language barriers	Soutien de l'entourage
Bad grades	Compétences scolaires
Autorégulation	
Food: unhealthy eating habits	Habitudes de vie
Bad sleeping habits	Habitudes de vie
Work schedule	Gestion du temps
Difficulty balancing school with other aspects of life (work, social, sports, etc.)	Organisation
Reluctance to take reduced course load: stigma of taking more time	Acceptation de ses limites
"Addictions": games, movies/shows	Habitudes de vie
Empowerment	
Negative feedback from "significant" person	Renforcement
Comparing oneself to a successful sibling	Estime de soi
Huge track record of failure	Compétences scolaires
Teachers being negative about the future (such program is not for you)	Soutien institutionnel

Autoréalisation	
Lack of self-knowledge	Acceptation de ses limites
Thinking intelligence is fixed	Perception de soi
Settling	Estime de soi
Parental expectations that do not align with student's interests	Exigences parentales
Barriers (financial, needing to move, etc.)	Soutien de l'entourage
Lack of flexibility	Acceptation de ses limites

## Bibliographie

**Advokat, C., Sean, L., Chunqiao, L. (2011).** *College Students With and Without ADHD: Comparison of Self-Report of Medication Usage, Study Habits, and Academic Achievement*

**AQICESH. (2019).** Statistiques concernant les étudiants en situation de handicap dans les universités québécoises.

**Association des médecins psychiatres du Québec. (2020).** TDAH (Trouble du Déficit de l'Attention avec/sans Hyperactivité). <https://ampq.org/info-maladie/tdah-trouble-du-deficit-de-lattention-avecsans-hyperactivite/>

**Budd, J., Fichten, C., Jorgenson, A., Havel, A., Flanagan, T. (2016).** *Postsecondary Students with Specific Learning Disabilities and with Attention Deficit Hyperactivity Disorder Should Not be Considered as a Unified Group For Research or Practice*

**Canu et al., (2020).** *College Readiness: Differences Between First-Year Undergraduates With and Without ADHD*

**Centres collégiaux de soutien à l'intégration. (2019).** *Clientèle collégiale des Services adaptés de l'Est et de l'Ouest –secteur public : Compilation des services et accommodements donnés aux étudiants en situation de handicap 2018-2019.*

**Dion, A., Joseph, L., Jimenez, V., Gutierrez, A. C., Ben Ameer, A., Robert, E., & Andersson, N. (2019).** *Grounding evidence in experience to support people-centered health services. International Journal of Public Health, 64(5), 797-802.* <https://doi.org/10.1007/s00038-018-1180-9>

**DuPaul et al., (2017).** *First-Year College Students With ADHD and/or LD: Differences in Engagement, Positive Core Self-Evaluation, School Preparation, and College Expectations*

**DuPaul et al., (2018).** *Predictors and Trajectories of Educational Functioning in College Students With and Without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*

**Fleming, M., Wated, G. (2016).** *The Impact of Academic Self-Efficacy and Perceived Stigma on the Performance of Students With Learning Disabilities*

**Gaudreault, M. M., & Normandeau, S.-K. (2018).** *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : Valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. ECOBES recherche et transfert.*

**Giles, B., Haas, G., Sajna, M., Findlay, C. (2008).** *Exploring aboriginal views of health using fuzzy cognitive maps and transitive closure. A case study of the determinants of diabetes*

**Heiney, E. (2011).** *Factors within the post-secondary education environment that positively impact the academic success of college Students with ADHD*

**Ihori, D. (2012).** *Postsecondary faculty attitudes, beliefs, practices, and knowledge regarding students with ADHD: a comparative analysis of two-year and four-year institutions*

- Jagosh, J., Macaulay, A. C., Pluye, P., Salsberg, J., Bush, P. L., Henderson, J., Sirett, E., Wong, G., Cargo, M., Herbert, C. P., Seifer, S. D., Green, L. W., & Greenhalgh, T. (2012).** *Uncovering the Benefits of Participatory Research : Implications of a Realist Review for Health Research and Practice: A Realist Review for Health Research and Practice.* *Milbank Quarterly*, 90(2), 311-346.  
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0009.2012.00665.x>
- Kercood, K., Lineweaver, T., Frank, C., Fromm, E. (2017).** *Cognitive Flexibility and Its Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students With and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder*
- Martin, A. J. (2012).** *Adaptability: Conceptual and Empirical Perspectives on Responses to Change, Novelty and Uncertainty*
- Melara, C. (2012).** *Factors influencing the academic persistence of college students with ADHD*
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2019).** *Plan stratégique 2019-2023 (Gouvernement du Québec).* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-2019-2023.1575660315>
- Phillion, et al., (2016).** *Les représentations de professeurs quant à l'inclusion des étudiants en situation de handicap : quels défis se posent, quelles mesures s'imposent ?*
- Potvin, M. (2018).** *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle.* [https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide\\_inclusion\\_FINAL2018.pdf](https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf)
- Randolph, T. (2012).** *Students with disabilities experience and description of integrating into an academic community in higher education: a phenomenological study*
- Robert, J. (2017).** *Contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'étudiants de 1er cycle universitaire avec un trouble d'apprentissage ou d'attention*
- Robert, J., Debeurme, G., & Joly, J. (2016).** *Le développement d'habiletés d'autodétermination : Une piste prometteuse pour un meilleur soutien des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité au postsecondaire? Éducation et francophonie*, XLIV(1), 24-45.
- Sibley, M., Yegez, C. (2018).** *Managing ADHD at the Post-Secondary Transition: A Qualitative Study of Parent and Young Adult Perspectives*
- Simon-Dack, S., Rodriguez, P. (2014).** *Study Habits, Motives, and Strategies of College Students With Symptoms of ADHD*
- Tabun, K. (2019).** *ADHD college students' self-perceptions of the factors of self-determination theory on their college performance*
- Tse, M. (2012).** *Social skills and self-esteem of college students with ADHD*
- Turcotte, J., Doucet, M., & Baron, M.-P. (2018).** *Réflexion sur la pertinence de s'intéresser aux stratégies d'étude des étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H afin de favoriser leur réussite scolaire.* *Revue hybride de l'éducation*, 2(1), 56-72.

**UNESCO. (2005).** *La Convention de 2005 sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.* <https://www.unesco.org/creativity/fr/2005-convention>

**Vaillancourt, M. (2017).** *L'accueil des étudiants en situation de handicap invisible à l'Université du Québec à Montréal : enjeux et défis*

**Wehmeyer, M. L. (2005).** *Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations.* *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>

**Wilmshurst, L., Peele, M., Wilmshurst, L. (2011).** *Resilience and Well-being in College Students With and Without a Diagnosis of ADHD*

**Wright, S. (2011).** *Functional Impairments of College Students with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder and Necessary Modifications for Higher Education*