

Stratégies d'autorégulation motivationnelle chez des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H

Une étude comparative

Luisoni, Alice Maria

Travail de Master

Fribourg 2026

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2026.032>

© Alice Maria Luisoni, 2026



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Stratégies d'autorégulation motivationnelle chez des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H

Une étude comparative

Alice Maria Luisoni

née à Lugano le 27 octobre 2000

Mémoire de Master présenté à la
Faculté des sciences de l'éducation et de la formation de l'Université de Fribourg (Suisse)
Département des sciences de l'éducation

Master of Science en sciences de l'éducation

Réalisé sous la supervision du Prof. Jean-Louis Berger
Membres du jury : Dr. Xavier Conus et Sara Da Silva, Université de Fribourg

Fribourg, février 2026

Résumé

Ce mémoire de master examine les difficultés motivationnelles et les stratégies d'autorégulation motivationnelle mobilisées par des étudiant·e·s universitaires présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), en comparaison avec des étudiant·e·s sans TDA/H. Dix-huit entretiens semi-dirigés ont été menés auprès d'étudiant·e·s de l'Université de Fribourg : neuf étudiant·e·s présentant un TDA/H et neuf étudiant·e·s sans TDA/H. Les résultats indiquent que les deux groupes rapportent des difficultés motivationnelles comparables, principalement liées à la valeur perçue de la tâche et au coût de l'effort requis. Toutefois, les étudiant·e·s avec TDA/H évoquent plus fréquemment des situations d'absence d'autorégulation et présentent un sentiment d'efficacité personnelle plus faible pour la régulation de la motivation. Sur le plan des stratégies, les étudiant·e·s sans TDA/H mobilisent davantage le soutien d'autrui et le renforcement des buts de performance-approche. Si les autres stratégies ne diffèrent pas significativement entre les groupes, l'analyse qualitative met en évidence des différences dans leurs modalités de mise en œuvre. Les étudiant·e·s avec TDA/H s'appuient plus souvent sur des ajustements environnementaux fins, des buts de performance-évitement, la procrastination active et la médication, tout en décrivant une régulation émotionnelle davantage réparatrice plutôt que préventive.

Mots-clés : TDA/H, autorégulation motivationnelle, stratégies d'autorégulation motivationnelle, difficultés motivationnelles, étudiant·e·s universitaires

Remarques préliminaires

Ce travail est rédigé en écriture inclusive dans le but de neutraliser l'impact du masculin générique.

Pour des raisons de lisibilité et de fluidité du texte, les expressions « étudiant·e·s avec TDA/H », « personnes avec TDA/H » ou « groupe avec TDA/H » ont parfois été utilisées à la place des formulations complètes (« étudiant·e·s présentant un TDA/H », « personnes ayant un TDA/H »). Ce choix stylistique vise uniquement à alléger la lecture, tout en maintenant une approche respectueuse et non réductrice des individus.

Liste des abréviations utilisées

- DSM-5 : Cinquième édition du Manuel Diagnostic et Statistique des troubles mentaux
- IA : Intelligence Artificielle
- LASSI : Learning Study Strategies Inventory
- SEP : Sentiment d'Efficacité Personnelle
- TDA/H : Trouble du Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué et m'ont soutenue durant la réalisation de ce travail de master et durant mes études à l'Université de Fribourg.

À Prof. Jean-Louis Berger

Pour son accompagnement et encadrement précieux tout au long de cette recherche, ainsi que pour m'avoir permis de découvrir un domaine des sciences de l'éducation qui me passionne particulièrement.

Aux étudiant·e·s ayant participé aux entretiens

Pour leur engagement, le temps qu'ils et elles ont consacré à cette recherche, ainsi que pour leur précieuse contribution à la collecte des données.

À Robin et Tanja

Pour leur soutien, leurs idées précieuses, leur patience et leurs encouragements constants.

À ma famille et mes ami·e·s

Pour leur soutien constant et leurs encouragements tout au long de la réalisation de ce travail.

Table des matières

RÉSUMÉ	I
REMERCIEMENTS	III
INTRODUCTION	1
1. APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ	4
1.1. MODÈLES DE L'APPRENTISSAGE AUTORÉGULÉ.....	5
2. AUTORÉGULATION MOTIVATIONNELLE	7
2.1. PRÉPARATION, PLANIFICATION ET ACTIVATION DE LA MOTIVATION	7
2.2. MONITORAGE DE LA MOTIVATION	10
2.3. CONTRÔLE ET RÉGULATION DE LA MOTIVATION	13
2.4. RÉACTION ET RÉFLEXIONS MOTIVATIONNELLES	21
2.5. AUTORÉGULATION MOTIVATIONNELLE À L'UNIVERSITÉ	22
3. TDA/H	23
3.1. DÉFINITION ET CRITÈRES DIAGNOSTIQUES	23
3.2. TDAH ET DIFFICULTÉS SCOLAIRES	26
3.3. TDA/H ET PRISE EN CHARGE	27
4. AUTORÉGULATION MOTIVATIONNELLE CHEZ LES PERSONNES PRÉSENTANT UN TDA/H	30
4.1. LES MODÈLES EXPLICATIFS MOTIVATIONNELS DU TDA/H	30
4.2. AUTORÉGULATION MOTIVATIONNELLE ET TDA/H	33
5. PROBLÉMATIQUE	43
5.1. QUESTIONS DE RECHERCHE ET HYPOTHÈSES	44
6. MÉTHODOLOGIE	45
6.1. PARTICIPANT·E·S.....	45
6.2. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	47
6.3. PROCÉDURE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	50
6.4. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	51
6.5. DISCUSSION DE LA QUALITÉ DE LA DÉMARCHÉ DE RECHERCHE	52
7. RÉSULTATS ET DISCUSSION	54
7.1. SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE	54
7.2. DIFFICULTÉS MOTIVATIONNELLES	56
7.3. LES STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION MOTIVATIONNELLE UTILISÉS PAR LES ÉTUDIANT·E·S PRÉSENTANT UN TDA/H	62
7.4. COMPARAISON DES STRATÉGIES D'AUTORÉGULATION MOTIVATIONNELLE ENTRE ÉTUDIANT·E·S AVEC TDA/H ET SANS TDA/H.....	73
7.5. QUESTION EXPLORATOIRE COMPLÉMENTAIRE	84
8. CONCLUSION	85
8.1. LIMITES DE L'ÉTUDE, PERSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS	87
LISTE DE RÉFÉRENCES	90
ANNEXES	108

Introduction

Les études universitaires se caractérisent par des exigences élevées en matière d'apprentissage autorégulé. Elles impliquent une charge importante de travail individuel, une organisation flexible de l'emploi du temps et un cadre institutionnel relativement peu structuré, ainsi qu'une gestion autonome à la fois de son état motivationnel et de son comportement (Paivandi, 2015; Wolf, 2001; Wolf et al., 2009; Zimmerman, 2002). Si cette période constitue un défi pour l'ensemble des étudiant·e·s, elle s'avère particulièrement exigeante pour celles et ceux présentant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). En effet, ces étudiant·e·s rencontrent plus fréquemment des difficultés académiques, se traduisant par des moyennes de notes plus faibles, un taux d'abandon plus élevé et une durée d'études souvent plus longue que leurs pairs (DuPaul et al., 2009; Gormley et al., 2019). Parallèlement, le nombre d'étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H est en augmentation constante (DuPaul et al., 2009; Mak et al., 2021), tandis que les recherches sur ce trouble en contexte universitaire demeurent relativement récentes et peu nombreuses (DuPaul et al., 2009; Wolf, 2001). Ce décalage met en évidence la nécessité de poursuivre et d'approfondir les travaux visant à mieux comprendre les expériences académiques de ces étudiant·e·s. Les études existantes soulignent que les exigences académiques constituent un obstacle majeur pour les personnes présentant un TDA/H, notamment en raison de difficultés liées aux fonctions exécutives, à la métacognition et à la régulation émotionnelle (Varrasi et al., 2022). Ces difficultés sont souvent associées à une augmentation de la procrastination (Niermann et Scheres, 2014) et à un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que celui observé chez les étudiant·e·s sans TDA/H (Newark et al., 2016; Turner et Harty, 2025). Par ailleurs, de nombreux travaux indiquent que le profil motivationnel des étudiant·e·s présentant un TDA/H est marqué par des difficultés d'autorégulation, se traduisant par une utilisation réduite, inadéquate ou inefficace des stratégies d'autorégulation motivationnelle (Berger, 2013; Dvorsky et Langberg, 2019; Reaser et al., 2007; Tomasi et Volkow, 2012). Or, l'autorégulation motivationnelle constitue un levier central du processus d'apprentissage et de la réussite académique, dans la mesure où elle soutient l'effort, l'engagement et la persévérance dans les tâches académiques (Fong et al., 2024; Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2012; Villar et al., 2024). Dans un contexte universitaire exigeant des étudiant·e·s qu'ils et elles soient capables de « se débrouiller pour trouver leur chemin dans un environnement peu balisé » (Paivandi, 2015, p. 115), la capacité à réguler durablement sa motivation constitue un enjeu central de

l'adaptation académique. Mieux comprendre la manière dont les étudiant·e·s présentant un TDA/H régulent leur motivation apparaît essentiel pour éclairer les mécanismes à l'origine de leurs difficultés et soutenir leur engagement dans l'enseignement supérieur.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche. Elle a pour objectif d'explorer les difficultés motivationnelles rencontrées par les étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H, ainsi que les stratégies d'autorégulation motivationnelle qu'ils et elles mobilisent, en les comparant à celles d'un groupe d'étudiant·e·s sans TDA/H. Cette approche vise à mettre en lumière d'éventuelles spécificités quant à la nature et à la fréquence des difficultés rencontrées et des stratégies utilisées, ainsi qu'à comprendre en quoi ces aspects diffèrent de ceux observés chez leurs pairs. Elle vise ainsi à mettre en lumière non seulement les vulnérabilités associées au TDA/H, mais également les ressources et les stratégies adaptatives mobilisées au cours du parcours universitaire, dans le but d'enrichir les connaissances scientifiques sur l'autorégulation motivationnelle et de dégager des pistes d'intervention susceptibles d'améliorer les pratiques pédagogiques et le soutien offert aux étudiant·e·s avec TDA/H dans l'enseignement supérieur.

Il est ainsi postulé que les étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H rencontrent davantage de difficultés motivationnelles que leurs pairs, en raison de déficits exécutifs, motivationnels et émotionnels affectant directement leur capacité à initier, maintenir et réguler l'effort dans les activités académiques (Kwon et al., 2018; Morsink et al., 2019; Weyandt et al., 2013). Par ailleurs, il est supposé que l'utilisation des stratégies d'autorégulation motivationnelle varie selon le contexte et les caractéristiques spécifiques des tâches (Miele et Scholer, 2018; Morsink et al., 2019; Wolters, 2003). Dans cette perspective, il est postulé que les étudiant·e·s présentant un TDA/H mobilisent plus fréquemment des stratégies d'autorégulation de nature extrinsèque, tout en étant moins susceptibles d'utiliser des stratégies liées aux buts de maîtrise (Simon-Dack et al., 2016). En raison de leur déficit global de régulation motivationnelle, il est également anticipé que les étudiant·e·s avec TDA/H utilisent moins fréquemment certaines stratégies d'autorégulation motivationnelle que leurs pairs sans TDA/H, bien que la nature de ces différences reste encore à explorer. De plus, ils et elles pourraient recourir davantage à des comportements révélant un manque d'autorégulation que leurs pairs, tels que la procrastination (Altgassen et al., 2019; Miller, 2007; Niermann et Scheres, 2014).

Afin de répondre aux questions de recherche et de vérifier les hypothèses formulées, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de neuf étudiant·e·s avec TDA/H et de neuf pairs sans TDA/H, portant sur les stratégies d'autorégulation motivationnelle mobilisées et les difficultés rencontrées dans différents contextes d'étude. Ce mémoire se conclut par une synthèse des principaux résultats et une discussion de leurs implications théoriques et pratiques, ainsi que par la formulation de pistes d'actions concrètes visant à mieux accompagner les étudiant·e·s avec TDA/H dans le contexte universitaire.

1. Apprentissage autorégulé

L'apprentissage autorégulé renvoie à la capacité de l'apprenant·e à planifier, contrôler et évaluer activement son propre processus d'apprentissage afin d'atteindre des objectifs personnels (Zimmerman, 2000). Afin de mieux comprendre ce processus, plusieurs modèles théoriques ont été développés au cours des dernières décennies. Pintrich (2000) identifie quatre postulats communs aux modèles d'apprentissage autorégulé. Tout d'abord, ils considèrent les apprenant·e·s comme des acteur·trice·s actif·ves et constrictif·ves dans leur propre processus d'apprentissage. Ensuite, ils supposent que les apprenant·e·s ont la capacité de surveiller, d'évaluer, de contrôler et de réguler certains aspects de leur cognition, de leur motivation, de leur comportement et de leur environnement. De plus, ces modèles postulent que les apprenant·e·s se fixent des objectifs qui leur servent de référence pour juger de la nécessité d'ajuster ou de poursuivre leur démarche d'apprentissage. Enfin, ils mettent en avant le rôle médiateur des activités d'autorégulation entre les caractéristiques personnelles et contextuelles et la performance réelle. Sur la base de ces postulats, Pintrich (2000) propose une définition de l'apprentissage autorégulé :

L'apprentissage autorégulé est un processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des objectifs pour leur apprentissage, tout en cherchant à surveiller, réguler et contrôler leur cognition, leur motivation et leur comportement. Ce processus est orienté et limité par les objectifs fixés, ainsi que par les caractéristiques contextuelles et de l'environnement. Ces activités d'autorégulation peuvent jouer un rôle de médiateur dans les relations entre les individus et le contexte, ainsi que dans leur réussite globale [traduction libre] (Pintrich, 2000, p. 453).

Cosnefroy (2010a) complète cette approche en identifiant quatre conditions nécessaires pour pouvoir réguler l'apprentissage : (1) une motivation initiale suffisante, (2) la définition d'un but à atteindre, (3) la possibilité de recourir à des stratégies d'autorégulation, et (4) la capacité à s'auto-observer. Ces conditions rappellent que l'autorégulation repose autant sur des dimensions motivationnelles et réflexives que sur des compétences cognitives. En ce sens, l'apprentissage autorégulé « constitue un élargissement de la théorie métacognitive à des aspects motivationnels et émotionnels ainsi qu'à leur régulation » (Berger et Büchel, 2013, p. 18).

La capacité à autoréguler et à contrôler activement son apprentissage apparaît comme un facteur déterminant de la réussite académique et constitue une composante essentielle de l'apprentissage et de l'apprentissage tout au long de la vie (Boekaerts, 1997; Pintrich, 1999). De nombreuses recherches ont également montré que les compétences d'autorégulation peuvent être développées et consolidées grâce à l'entraînement et à la pratique régulière, ce qui conduit à de meilleures performances académiques (Schunk, 2005; Schunk et Zimmerman, 1998).

1.1. Modèles de l'apprentissage autorégulé

En s'appuyant sur différents modèles d'apprentissage autorégulé, Pintrich (2000) propose un modèle général qui distingue quatre domaines de l'apprentissage autorégulé propres à l'individu : la cognition, la motivation ou les affects, le comportement et l'environnement (tableau 1). Le domaine de la cognition renvoie aux différentes stratégies cognitives que les apprenant·e·s mobilisent pour accomplir une tâche, aux stratégies métacognitives qu'ils et elles peuvent utiliser pour contrôler la cognition, ainsi qu'aux connaissances de contenu et aux connaissances stratégiques (Pintrich, 2000). Le domaine de la motivation et des affects inclut les croyances motivationnelles que les individus ont sur eux et elles-mêmes en relation avec la tâche, comme les croyances d'efficacité personnelles, ainsi que les stratégies qu'ils et elles utilisent pour contrôler et réguler leur motivation (Pintrich, 2000). Le domaine du comportement concerne l'effort que l'individu fournit pour accomplir la tâche, ainsi que sa persévérance, ses comportements de recherche d'aide et ses choix (Pintrich, 2000). Enfin, le domaine du contexte renvoie aux aspects environnementaux liés à la tâche ou au cadre général d'apprentissage. Il inclut les tentatives individuelles pour sélectionner, contrôler et modifier le contexte externe de manière active (Pintrich, 2000). Chaque domaine s'inscrit dans un processus en quatre phases : (1) l'anticipation et la planification des objectifs et l'activation des perceptions et connaissances liées à la tâche, au contexte et à soi-même, (2) le monitoring du processus, (3) le contrôle et régulation de soi, de la tâche ou du contexte, (4) et la réaction et la réflexion sur l'expérience vécue (Pintrich, 2000). L'autorégulation est ainsi décrite comme un processus dynamique, continu et cyclique, dans lequel les différentes phases interagissent et s'influencent mutuellement, pour permettre à l'apprenant·e d'affiner progressivement ses stratégies pour atteindre ses objectifs personnels (Zimmerman, 2000)

Tableau 1

Les phases et domaines de l'apprentissage autorégulé adapté de Pintrich (2000) (Berger et Büchel, 2012, p. 108)

Phases	Domaines de régulation			
	Cognition	Motivation et affect	Comportement	Contexte
Phase 1 : anticipation, planification et activation	Établissement d'un but spécifique Activation des connaissances antérieures Activation des connaissances métacognitives	Adoption de buts de compétence Jugements de sentiment d'efficacité Perception de la difficulté de la tâche Activation de la valeur de la tâche	Planification du temps et de l'effort Planification de l'auto- observation du comportement	Perceptions de la tâche Perceptions du contexte
Phase 2 : monitoring	Conscience métacognitive et monitorage de la cognition	Conscience et monitoring de la motivation et de l'affect	Conscience et monitoring de l'effort, de l'utilisation du temps, du besoin d'aide Observation de son propre comportement	Monitoring des changements de tâche et des conditions du contexte
Phase 3 : contrôle	Sélection et adaptation des stratégies cognitives pour l'apprentissage et la pensée	Sélection et adaptation des stratégies pour le management de la motivation et de l'affect	Augmentation ou diminution de l'effort Persistance, abandon, comportement de recherche d'aide	Changement ou renégociation de la tâche Changer ou quitter le contexte
Phase 4 : réaction et réflexion	Jugements cognitifs Attributions causales	Réactions affectives Attributions causales	Comportements de choix	Évaluation de la tâche

2. Autorégulation motivationnelle

Le deuxième domaine du modèle de Pintrich (2000) est celui de l'autorégulation de la motivation ou des affects. Cette dimension est largement reconnue comme une composante essentielle de l'apprentissage autorégulé (Boekaerts, 1996, 1997; Sansone et Thoman, 2005; Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2012; Zimmerman, 2000). Wolters (2003) définit la régulation de la motivation comme « les activités par lesquelles les individus agissent délibérément pour initier, maintenir ou compléter leur volonté de commencer, de travailler ou d'achever une activité ou un objectif particulier » [traduction libre] (Wolters, 2003, p. 190). Cela implique de gérer ou de contrôler volontairement les processus qui influencent la motivation, ainsi que d'augmenter et de maintenir son effort et sa persévérance dans des situations où l'on risque de perdre la motivation (Wolters, 2003). En effet, s'engager dans une tâche implique de renoncer à d'autres activités potentiellement plus intéressantes, comme faire une promenade à vélo ou regarder une série télévisée et faire face aux difficultés qui surgissent durant la tâche, comme les imprévus et les moments de découragements (Cosnefroy, 2016). Pour persévérer malgré ces obstacles, il est essentiel s'engager dans un processus d'autorégulation de la motivation et des affects (Pintrich, 2000).

Afin d'approfondir la compréhension des mécanismes de l'autorégulation de la motivation, les paragraphes suivants présenteront le domaine de la motivation ou des affects à travers les quatre phases du modèle de l'apprentissage autorégulé proposées par Pintrich (2000). Bien que ce travail se concentre sur les stratégies d'autorégulation motivationnelles, une vue d'ensemble du processus s'impose. L'autorégulation est un processus dynamique et cyclique (Zimmerman, 2000) : ces phases ne doivent donc pas être envisagées comme strictement linéaires, mais comme susceptibles de s'influencer mutuellement, interconnectées et cycliques.

2.1. Préparation, planification et activation de la motivation

Dans cette première phase, les étudiant·e·s commencent le processus d'apprentissage en adoptant certaines croyances motivationnelles (Pintrich, 2000). Les croyances motivationnelles, construites au fil des expériences et influencées par le contexte socio-éducatif, renvoient aux représentations que les étudiant·e·s se font du fonctionnement de leur système motivationnel selon les différentes disciplines. Elles influencent la manière dont les élèves perçoivent le sens et l'utilité de leurs apprentissages et elles jouent un rôle central dans l'autorégulation en orientant l'engagement, les objectifs, l'effort et la persistance face aux

difficultés (Boekaerts, 2010). Ces croyances entretiennent des liens dynamiques avec l'autorégulation. Tout d'abord, elles apparaissent à la fois comme une source et comme un résultat de l'autorégulation motivationnelle. D'un côté, elles orientent et guident les processus d'autorégulation en influençant l'engagement, le choix des objectifs ou encore l'effort consenti. De l'autre, les résultats de ces processus contribuent en retour à renforcer ou à modifier les croyances motivationnelles initiales (Berger, 2023). Ensuite, les croyances motivationnelles peuvent elles-mêmes constituer l'objet de l'autorégulation (Wolters, 2003). En effet, grâce à l'utilisation de stratégies d'autorégulation motivationnelle, l'étudiant·e est en mesure d'ajuster ses croyances, par exemple en renforçant son sentiment d'efficacité personnelle ou en modifiant la valeur qu'il ou elle attribue à une tâche (Cosnefroy, 2016). Enfin, la recherche a également mis en évidence que les stratégies d'autorégulation sont elles-mêmes influencées par des croyances motivationnelles, ce qui est désigné comme motivation stratégique. Autrement dit, les représentations qu'un·e étudiant·e entretient quant à l'efficacité et à l'utilité des stratégies expliquent largement leur mobilisation et leur utilisation effective (Berger, 2023).

2.1.1. Sentiment d'efficacité personnelle

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) se réfère à la perception et les croyances qu'une personne a de ses propres capacités et aptitudes à accomplir une tâche particulière dans un contexte donné (Bandura, 2019). Ces croyances influencent le choix des activités et de l'environnement, l'effort et la persévérance fournis, la prise de décision au cours de la performance, les réactions émotionnelles face à une tâche et la performance dans l'apprentissage (Bandura, 2019; Reeve, 2017). Les personnes qui s'estiment capables de faire quelque chose investissent beaucoup d'effort, se fixent des buts stimulants et conservent une grande implication, tout en considérant les difficultés comme des défis à relever (Bandura, 2003). Cette perspective améliore les performances de la personne et augmente les chances de réussite. Au contraire, les individus qui doutent de leurs capacités, ont du mal à se motiver, diminuent leurs efforts, cherchent à éviter les tâches difficiles ou abandonnent la tâche face aux obstacles (Bandura, 2019). Ainsi, le SEP agit comme un moteur ou, au contraire, comme un frein déterminant dans l'engagement et la persistance des étudiant·e·s. En ce sens, les élèves qui présentent un SEP plus élevé ont plus de facilité à développer des stratégies et à les utiliser de manière efficace (Bandura, 2003), le SEP peut prédire ainsi l'utilisation des stratégies d'autorégulation de la motivation (Miele et Scholer, 2018; Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2012). Ces jugements sont évolutifs : ils se modifient au fil des performances, des objectifs atteints et des feedbacks reçus (Bandura, 2019). Le SEP est par ailleurs spécifique à un domaine

et il peut varier selon les contextes et les disciplines (Bandura, 2003). Des études suggèrent que l'examen du SEP dans des domaines spécifiques, en complément du sentiment d'efficacité global, permet de mieux comprendre la diversité des trajectoires motivationnelles (Von Soest et al., 2016). Parmi les domaines spécifiques, le sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation de la motivation désigne les croyances d'un·e étudiant·e quant à sa capacité à utiliser efficacement des stratégies pour maintenir sa motivation, même face à des tâches perçues comme ennuyeuses ou difficiles (Trautner et Schwinger, 2020). Ces croyances prédisent positivement la fréquence d'utilisation des stratégies de régulation motivationnelle. Plus les étudiant·e·s croient en leur capacité à réguler leur motivation, plus ils et elles mobilisent de stratégies de régulation motivationnelle efficaces, soutenant ainsi leur effort et leur persévérance (Trautner et Schwinger, 2020).

2.1.2. La valeur subjective de la tâche

Outre le sentiment d'efficacité personnelle, les apprenant·e·s développent également des perceptions quant à la valeur qu'une tâche revêt pour eux et elles (Pintrich, 2000). La notion de la valeur de la tâche s'inscrit dans la théorie des attentes et de la valeur (*expectancy-value theory*) développée par Eccles et ses collègues (1983; Wigfield et Eccles, 2000). La théorie des attentes et de la valeur constitue un cadre théorique qui combine les croyances liées à la valeur de la tâche et les attentes que les étudiant·e·s entretiennent quant à leur réussite dans une tâche comme facteurs pour prédire les efforts, la persévérance, les choix et la performance. La valeur subjective de la tâche se compose de plusieurs dimensions. La première constitue la valeur intrinsèque ou d'intérêt, qui reflète le plaisir inhérent qu'un individu éprouve en réalisant une tâche pour lui-même. La deuxième est la valeur d'utilité, qui reflète l'utilité d'une tâche pour atteindre d'autres objectifs à court ou à long terme. La troisième est la valeur d'importance, qui reflète le fait qu'une tâche confirme un aspect valorisé de l'identité d'un individu et répond à un besoin qui est important pour lui. Ces composantes, qui reflètent des raisons positives de vouloir s'engager dans une activité, permettent de formuler un jugement de valeur et prédisent les choix de l'apprenant·e. Lorsque les étudiant·e·s perçoivent une tâche comme ayant de la valeur ou de la pertinence personnelle (par exemple, la biologie est importante parce que je veux être vétérinaire), ils et elles sont davantage enclins à s'y engager, même si elle est exigeante (Barron et Hulleman, 2015). À l'inverse, une tâche jugée peu significative, même assortie d'attentes de réussite élevées, tend à susciter moins d'engagement. Dans leur modèle, Eccles et al. (1983) introduisent une quatrième composante de la valeur, appelée le coût. Ils suggèrent que la valeur globale d'une tâche peut être affectée négativement par les coûts perçus

associés à son exécution, c'est-à-dire les aspects négatifs liés à la tâche, tels que le temps et l'effort qu'elle requiert, les sentiments d'anxiété qu'elle suscite ou encore les opportunités perdues en y consacrant des ressources (Reeve, 2017). Ainsi, plus le coût perçu d'une activité augmente, plus la valeur globale attribuée à celle-ci tend à diminuer. Barron et Hulleman (2015) proposent de considérer le coût comme une dimension distincte de la valeur, donnant ainsi naissance au modèle *expectancy-value-cost*, en soulignant le rôle spécifique du coût de l'engagement dans la régulation de la motivation. Miele et Scholer (2018) distinguent trois types de coûts. Le coût d'opportunité correspond aux alternatives auxquelles l'étudiant·e renonce pour s'engager dans la tâche ; par exemple, réviser un vendredi soir plutôt que sortir avec des ami·e·s. Le coût psychologique ou émotionnel, renvoie au stress, à l'anxiété ou au malaise associé à l'activité ; un·e étudiant·e préoccupé·e par un examen peut ressentir une tension qui fragilise son engagement. Le coût d'effort est lié à la perception d'une tâche trop exigeante ou chronophage, suscitant fatigue et épuisement.

2.2. Monitoring de la motivation

Dans cette phase l'apprenant·e contrôle et régule sa motivation et ses affects (Pintrich, 2000). Pour y parvenir, il est nécessaire que l'individu soit conscient de ses propres croyances motivationnelles et de ses états affectifs, et qu'il·elle les surveille afin de pouvoir les ajuster en fonction des tâches à accomplir et des exigences du contexte. Ces croyances évoluent continuellement en fonction des changements dans les conditions internes, tels que la fatigue ou les émotions, et externes, comme la difficulté perçue de la tâche, les distractions environnementales, ou des activités concurrents plus attractives (Boekaerts, 2010; Cosnefroy, 2010b). Dans cette phase l'étudiant·e doit donc monitorer son niveau de motivation, détecter d'éventuelles baisses de motivation et identifier les causes de ce manque de motivation. Après avoir détecté un niveau de motivation insuffisant et décidé de le réguler, les apprenant·e·s analysent la nature et la qualité du problème motivationnel rencontré afin de déterminer la stratégie de régulation motivationnelle la plus appropriée pour faire face à la situation donnée (Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2012). Par exemple, une tâche perçue comme ennuyeuse peut être compensée par des stratégies visant à accroître l'intérêt situationnel. En effet, selon la nature de la difficulté rencontrée et le type de tâche académique, les stratégies mobilisées peuvent différer et présenter des niveaux d'efficacité variables (Cosnefroy et Berger, 2024; Wolters, 1998).

Il est important que les apprenant·e·s développent une métaconnaissance de la motivation, c'est-à-dire qu'ils·elles comprennent leur niveau actuel de motivation ainsi que les facteurs qui

l'influencent. Ces connaissances métamotivationnelles permettent d'identifier des éventuelles inadéquations entre le but poursuivi, la forme de motivation et les progrès réalisés vers ce but, conduisant à un ajustement de la quantité et de la qualité de la motivation (Miele et al., 2024). En l'absence de cette connaissance métaniveau, les étudiants·e·s peuvent échouer à mettre en œuvre une stratégie d'autorégulation motivationnelle ou ne pas l'utiliser efficacement (Fong et al., 2024).

2.2.1. Difficultés motivationnelles

Lors de la préparation d'un examen ou de la rédaction d'un travail académique, les étudiant·e·s rencontrent fréquemment des conditions susceptibles d'interrompre ou de diminuer leur engagement. Cosnefroy et Berger (2024) en s'appuyant sur les travaux de Corno (1986, 1993) et Wolters (1998), proposent une typologie des problèmes motivationnels susceptibles d'entraver l'initiation et le maintien de la motivation au cours de l'activité d'apprentissage (tableau 2). Le premier type de problème motivationnel survient lorsque les buts à atteindre sont insuffisamment définis ou trop vagues (Corno, 1986, 1993). En effet, selon la théorie de la fixation des buts, la définition de buts spécifiques et proximaux favorise le maintien de l'effort et de la persistance, en orientant l'attention de l'apprenant·e vers les résultats à atteindre ainsi que vers les comportements prioritaires à mobiliser pour y parvenir (Locke et Latham, 2019). À l'inverse, des buts imprécis ou trop éloignés dans le temps tendent à fragiliser l'engagement motivationnel, rendant plus difficiles l'initiation et la poursuite de l'activité d'apprentissage.

Le deuxième type de problème motivationnel concerne la valeur subjective accordée à l'activité d'apprentissage et se décline en deux catégories : les problèmes endogènes et exogènes à la tâche. Les problèmes de valeur subjective endogènes trouvent leur origine dans les caractéristiques mêmes de l'activité. Des contenus d'apprentissage perçus comme ennuyeux, peu intéressants, non pertinents, ou peu importants sont susceptibles d'affaiblir la motivation et de réduire l'engagement de l'apprenant·e (Wolters, 1998). À l'inverse, les problèmes de valeur subjective exogènes à la tâche sont liés à la présence d'activités concurrentes dans l'environnement d'apprentissage, lesquelles augmentent le coût perçu de l'engagement dans l'activité. Dans ce cas, la source du problème ne réside pas dans la tâche elle-même, mais dans le contexte dans lequel évolue l'étudiant·e. L'environnement d'apprentissage peut ainsi constituer un obstacle significatif à l'engagement et au maintien de la motivation, en particulier lorsque des alternatives plus immédiatement gratifiantes sont disponibles (Miele et Scholer, 2018). Les coûts, qui émergent de l'évaluation contextuelle de l'engagement et de la

comparaison avec des alternatives concurrentes, peuvent prendre la forme de coûts d'effort, d'opportunité ou émotionnels et sont susceptibles de provoquer de la fatigue, de la frustration ou une tendance au désengagement, compromettant ainsi la persistance dans l'activité (Miele et Scholer, 2018).

Une troisième catégorie de problèmes motivationnels concerne les attentes de succès. Dans ce cas, l'apprenant·e estime que ses chances de réussite sont faibles et doute disposer des compétences nécessaires pour réaliser la tâche. Ces difficultés peuvent apparaître dès le début de l'activité, lorsque celle-ci est perçue comme trop difficile, ou au cours de sa réalisation, notamment à la suite d'erreurs répétées ou d'une stagnation des progrès. Une faible perception de ses compétences, notamment lorsqu'elle s'accompagne d'expériences d'échec répétées, est susceptible d'entraîner une diminution de l'effort investi et, à terme, un désengagement de l'activité (Bandura, 1997).

Tableau 2

Typologie de problèmes motivationnels (Cosnefroy et Berger, 2024, p. 144)

Types de problèmes	Créer la motivation pour démarrer l'activité d'apprentissage	Maintenir la motivation pour continuer l'activité d'apprentissage
Problème de but	But à atteindre trop vague	But à atteindre trop vague
Problème de valeur subjective de l'activité	Endogène à la tâche : Manque d'intérêt, d'utilité ou d'importance personnelle de l'activité d'apprentissage	Endogène à la tâche : Diminution d'intérêt, d'utilité, ou d'importance personnelle de l'activité d'apprentissage
	Exogène à la tâche : Le coût perçu est trop élevé : conflit avec des activités concurrentes plus attractives	Exogène à la tâche : Le coût perçu devient trop élevé : conflit avec des activités concurrentes plus attractives
Problème d'attentes de succès	Activité perçue comme difficile	Survenue d'erreurs Stagnation, impasses

Ainsi, les difficultés motivationnelles peuvent être liées à une faible valeur de la tâche, à une perception des coûts trop élevés, à des problèmes d'attente de succès ou à des buts trop vagues (Cosnefroy et Berger, 2024). L'autorégulation consiste alors à adapter les stratégies en fonction

des exigences de la situation et du type de problème à résoudre : certaines ciblent plus spécifiquement la valeur de la tâche, d'autres la définition des buts ou encore le sentiment d'efficacité personnelle (Miele et Scholer, 2018).

2.3. Contrôle et régulation de la motivation

La phase de contrôle et de régulation de la motivation correspond au moment où l'apprenant·e met en œuvre des stratégies pour maintenir ou ajuster son niveau de motivation au cours d'une tâche d'apprentissage (Pintrich, 2000).

2.3.1. Stratégies d'autorégulation motivationnelle

Wolters (2003, p.190) définit les stratégies d'autorégulation de la motivation comme « les actions, les pensées et les comportements utilisés par les personnes pour influencer leur motivation, leurs choix, leurs efforts ou leur persévérance à l'égard d'une activité particulière » [traduction libre]. Les stratégies d'autorégulation motivationnelle présentent trois caractéristiques (Wolters, 2003; Wolters et Bizon, 2013). Elles sont tout d'abord mobilisées de manière délibérée, c'est-à-dire qu'elles sont activées consciemment et intentionnellement par l'apprenant·e. Ensuite, elles visent à soutenir la persistance et l'effort afin de maintenir l'engagement dans la tâche. Enfin, elles sont mises en œuvre lorsque des obstacles surviennent au fil de l'apprentissage.

Plusieurs études mettent en évidence que l'emploi de stratégies d'autorégulation motivationnelle adéquates permet de mieux répondre aux exigences des tâches, d'accroître et d'améliorer l'effort d'apprentissage des élèves, de renforcer leur persévérance, de réduire la procrastination et d'éviter l'abandon prématuré des tâches (Grunschel et al., 2016; Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2012; Wolters, 2003). Dans l'étude de Schwinger et Stiensmeier-Pelster (2012), menée auprès de 301 élèves allemands, l'utilisation des stratégies de régulation motivationnelle est positivement associée aux efforts d'apprentissage fournis par les élèves, lesquels sont eux-mêmes liés à de meilleures notes aux examens, mais sans effet direct des stratégies sur la performance. Ces résultats ont également été mis en évidence par des méta-analyses récentes, suggérant que l'utilisation de stratégies d'autorégulation motivationnelle peut influencer la réussite académique de manière indirecte, via le soutien de l'effort (Fong et al., 2024; Villar et al., 2024). Cependant, le lien entre l'utilisation des stratégies d'autorégulation motivationnelle et la performance scolaire demeure complexe. Berger (2021) observe que les stratégies d'autorégulation de la motivation sont seulement faiblement associées aux performances scolaires mesurées par les dernières notes moyennes. Fong et al.

(2024) suggèrent une relation curvilinéaire entre les stratégies d'autorégulation motivationnelle et les résultats académiques. Les étudiant·e·s à de faibles résultats scolaires présentent souvent de l'amotivation¹ et ne s'engagent pas dans la régulation motivationnelle. À l'inverse, celles et ceux qui réussissent déjà très bien en ont moins besoin : ils et elles peuvent mener une tâche sans rencontrer des obstacles menaçant l'engagement, et donc sans recourir à des stratégies de régulation motivationnelle (Wolters, 2003). Ce sont surtout les profils intermédiaires qui recourent le plus fréquemment à ces stratégies, ce qui confirme une relation complexe et contextuelle entre régulation motivationnelle et réussite (Wolters, 1999).

Les méta-analyses de Fong et al. (2024) et de Villar et al. (2024) mettent en évidence des corrélations différenciées entre les stratégies d'autorégulation motivationnelle et l'effort, suggérant que certaines stratégies soutiennent davantage l'effort que d'autres et se révèlent, de ce fait, plus efficaces. Toutefois, comme le rappellent Cosnefroy et Berger (2024), ces travaux appréhendent généralement les stratégies d'autorégulation de la motivation de manière isolée, alors que leurs effets sur l'effort apparaissent dépendants des contextes d'apprentissage dans lesquels elles sont mobilisées. En effet, de plus en plus de recherches abordent l'étude des stratégies d'autorégulation de la motivation dans une perspective à la fois contextuelle et individuelle (Cosnefroy et Berger, 2024). Ces travaux montrent que l'adoption et l'efficacité de ces stratégies dépendent d'une combinaison de facteurs situationnels (type et difficulté de la tâche, environnement) et individuels (expériences préalables, connaissances métamotivationnelles) (Miele et Scholer, 2018; Wolters et Bizon, 2013). Afin de préciser ces mécanismes, Cosnefroy et Berger (2024), identifient trois conditions principales susceptibles d'influencer l'efficacité des stratégies d'autorégulation motivationnelle : l'association de stratégies, le choix de stratégies appropriées au problème motivationnel à résoudre, ainsi que leur mise en œuvre correcte, réfléchie et adaptée au contexte. D'autres travaux soulignent également l'importance de la capacité à mobiliser plusieurs stratégies d'autorégulation motivationnelle de manière complémentaire, afin de renforcer la motivation et l'engagement (Fong et al., 2024) et l'importance de la détection des problèmes motivationnels pour activer des stratégies adaptées, ciblant directement les difficultés motivationnelles spécifiques (Miele et Scholer, 2018; Trautner et al., 2025). Il est donc important que les étudiant·e·s aient un répertoire de stratégies d'autorégulation motivationnelle et un ensemble de croyances métamotivationnelles, afin de pouvoir mobiliser ces stratégies de manière efficace, faire face à tout type d'obstacles, atteindre les buts fixés et surmonter les difficultés motivationnelles

¹ Absence de motivation (Ryan et Deci, 2000)

susceptibles de les conduire à abandonner la tâche (Cosnefroy et Berger, 2024; Greene, 2018; Wolters, 2003).

Ce travail se réfère à l'échelle des stratégies d'autorégulation motivationnelle de Berger et Cosnefroy (2025), qui distingue dix stratégies, présentées dans les paragraphes suivants.

Renforcer l'orientation vers les buts

Les stratégies de discours internes orientés vers les buts (*goal-oriented self-task*) désignent l'utilisation de pensées ou de déclarations internes formulées pendant la réalisation d'une activité scolaire, en lien avec ses propres buts. Contrairement à des déclarations visant à renforcer ou à sanctionner un comportement particulier, ces discours internes permettent aux étudiant·e·s de réfléchir et de mettre en avant les raisons qui les motivent à persévérer ou à terminer une tâche (Wolters, 2003). Ces pensées ou déclarations internes peuvent être regroupées en fonction de leur association à des buts de maîtrise ou de performance (Berger et Cosnefroy, 2025; Pintrich, 2000; Wolters, 2003) :

1. Renforcer les buts de maîtrise : cette stratégie permet de poursuivre des buts de maîtrise en utilisant des discours internes centrés sur l'apprentissage et le développement de compétences (Wolters, 1999). Par exemple, une étudiante qui se dit « Si je termine d'écrire ce chapitre, je serai très satisfaite du travail accompli ». Ce type de discours sert à se convaincre d'investir davantage d'efforts et de persévérer afin de progresser et de mieux maîtriser le sujet (Wolters, 2003). Il peut consister, par exemple, à se rappeler consciemment son but d'acquérir des compétences dans une tâche spécifique ou de se remémorer tout ce qu'il est possible d'apprendre en restant engagé·e dans l'activité.
2. Renforcer les buts de performance-approche : cette stratégie permet de poursuivre des buts de performance-approche en utilisant des discours internes axés sur les résultats d'apprentissage (Wolters, 1999). Ce type de discours permet d'évoquer ou de rendre saillantes les conséquences de la persévérance ou de la complétion d'une tâche en termes de résultats d'apprentissage. Par exemple, un étudiant·e qui se dit « Si je travaille dur, je pourrais obtenir de bons résultats ».
3. Renforcer les buts de performance-évitement : cette stratégie permet de poursuivre des buts de performance-évitement en utilisant des discours internes axés sur la comparaison sociale des résultats d'apprentissage (Schwinger et al., 2007). Ce type de discours permet d'évoquer ou de rendre saillantes les conséquences du manque de persévérance ou du fait de ne pas compléter une tâche en termes de comparaisons

sociales des résultats d'apprentissage. Par exemple, un·e étudiant·e qui se dit « Je révise pour l'interrogation parce que je ne voudrais pas paraître stupide aux yeux des autres étudiant·e·s ».

Wolters (1998) a montré que l'adoption des buts de maîtrise par des étudiant·e·s universitaires était positivement liée aux tentatives de réguler leur efficacité personnelle, leur intérêt et la valeur de la tâche, relevant ainsi de la régulation de la motivation intrinsèque. Les étudiant·e·s orienté·e·s vers des buts de performance-approche tendent à présenter des perceptions plus élevées d'efficacité personnelle tant qu'ils·elles parviennent à se comparer favorablement aux autres et à démontrer leurs compétences (Pintrich, 2000). À l'inverse, les apprenant·e·s orienté·e·s vers des buts de performance-évitement présentent généralement des perceptions plus faibles d'efficacité personnelle accompagnées de doutes persistants et de préoccupations concernant leur compétence (Trautner et Schwinger, 2020). Ces orientations sont associées à un recours accru à des stratégies d'apprentissage de surface plutôt qu'à des stratégies d'apprentissage en profondeur (Pintrich, 2000) et peuvent susciter des émotions négatives, que les étudiant·e·s tentent ensuite de réguler par la procrastination (Fong et al., 2024).

Augmenter la valeur de la tâche

D'autres stratégies permettent de renforcer la valeur intrinsèque ou extrinsèque pour une tâche. La motivation intrinsèque fait référence au fait d'accomplir une activité pour le plaisir et la satisfaction inhérents à l'activité elle-même, tandis que la motivation extrinsèque renvoie à l'exécution d'une activité dans le but d'atteindre un résultat distinct de l'activité elle-même (Ryan et Deci, 2000).

4. Renforcer l'utilité personnelle : cette stratégie consiste à accroître la motivation intrinsèque en s'appuyant sur le caractère utilitaire des contenus ou des activités, en les reliant à ses objectifs personnels et professionnels (Wolters, 1998). Par exemple, un·e étudiant·e qui se dit « ce que je dois apprendre me sera utile dans mon travail futur ». Cette stratégie ne repose donc pas sur l'utilité immédiate de l'activité, mais relève d'une démarche tournée vers des objectifs à moyen ou long terme.
5. Renforcer l'intérêt situationnel : cette stratégie consiste à accroître la motivation intrinsèque en augmentant le plaisir immédiat ou l'intérêt ressenti lors de la réalisation d'une tâche (Wolters, 2003). Par exemple, un·e étudiant·e peut inventer un jeu pour mémoriser une liste de définitions. Sansone et al. (1992) ont montré que, face à des tâches perçues comme ennuyeuses, les étudiant·e·s peuvent déployer des stratégies

d' « enrichissement de l'intérêt », en introduisant des éléments ludiques ou créatifs afin de rendre l'activité plus attrayante.

6. S'autorécompenser : cette stratégie vise à renforcer la motivation extrinsèque en s'accordant des récompenses après l'accomplissement d'une tâche (Wolters, 1999). Par exemple, un·e étudiant·e qui se dit « si je finis d'écrire ce chapitre, je pourrai aller courir après ». Les étudiant·e·s peuvent également envisager des conséquences négatives possibles d'une mauvaise performance, par exemple en se représentant la perte d'une récompense en cas de non-atteinte de l'objectif fixé (Wolters, 2003).

Renforcer le sentiment d'efficacité personnelle

7. Fixer des buts proximaux : cette stratégie comporte le fait de fractionner une tâche complexe en tâches plus faciles et plus rapides à réaliser (Wolters, 2003). Par exemple, un·e étudiant·e qui décompose un travail de séminaire en sous-chapitres, et se concentre sur un chapitre à la fois. Fixer des buts proximaux et atteignables permet de soutenir le sentiment d'efficacité personnelle : l'atteinte progressive de ces petits buts et les retours plus immédiats sur les progrès réalisés renforcent la confiance des étudiant·e·s dans leurs capacités et facilitent la progression vers des buts plus ambitieux (Wolters, 1998; Zimmerman, 2008).

Dans son étude, Wolters (2003) inclut la fixation de buts proximaux parmi les stratégies de gestion de l'efficacité personnelle, avec la stratégie d'autodiscours centré sur l'efficacité. Les étudiant·e·s qui utilisent l'autodiscours centré sur l'efficacité produisent des pensées ou des auto-instructions subvocales visant à influencer leur sentiment d'efficacité pour une tâche académique en cours. Ces discours peuvent inclure des messages d'auto-encouragement (« je peux le faire, continue de travailler ») ou des réflexions sur ses propres forces et ressources pour surmonter des tâches difficiles (« je suis capable d'apprendre et de comprendre le contenu du cours ») (Bembenutty, 1999; Pintrich, 2000). Cependant, Wolters (1998) et Cosnefroy (2010b), ont observé que seul un petit nombre d'étudiant·e·s qu'ils avaient interrogé·e·s ont rapporté utiliser cette stratégie pour soutenir leur motivation.

Contrôler l'environnement d'étude

D'autres stratégies visent à organiser et à structurer l'environnement physique et temporel d'étude.

8. Contrôler l'environnement : cette stratégie consiste à réduire ou à atténuer les possibilités de rencontrer une distraction afin de favoriser la réalisation des tâches

académiques (Wolters, 1998, 2003). Elle inclut également l'aménagement d'un cadre de travail propice, susceptible de rendre l'activité d'apprentissage plus agréable (Cosnefroy et Berger, 2024). Par exemple, un·e étudiant·e peut activer le mode avion de son téléphone au moment d'étudier, porter un casque antibruit à la bibliothèque pour atténuer les bruits ou changer de lieu pour un environnement plus approprié ou écouter la musique pour devenir plus attentif·ve et prêt·e·s à étudier (Wolters, 1998).

Les stratégies de structuration du temps ont souvent été intégrées à la stratégie de contrôle de l'environnement. Toutefois, Cosnefroy (2016) propose de les autonomiser, car elles recouvrent des conduites différentes. Ces stratégies renvoient à la planification et à l'organisation temporelle du travail afin de maintenir la motivation : l'utilisation d'un agenda pour noter les échéances importantes, la planification de plages d'étude, la définition et hiérarchisation des objectifs et l'allocation du temps nécessaire à leur réalisation (Cosnefroy, 2013; Pintrich, 2000; Wolters, 2003). Elles peuvent également consister à fractionner le temps de travail en périodes de durée variable afin de maintenir l'attention et l'efficacité, ou encore à recourir à la pression temporelle en reportant volontairement la mise au travail jusqu'au dernier moment, dans une logique de « procrastination proactive »² (Cosnefroy, 2013). En effet, la recherche intentionnelle de la pression temporelle peut créer des conditions favorables qui permettent de travailler avec une concentration accrue et une productivité renforcée, en cohérence avec certaines dimensions de l'apprentissage autorégulé (Corkin et al., 2011). Cependant, cette stratégie implique que l'apprenant·e qui remet son travail à la dernière minute est persuadé·e de disposer des compétences suffisantes pour accomplir la tâche dans le temps restreint qui lui reste (Corkin et al., 2011). Elle constitue donc une stratégie sélective qui s'appuie sur la pression temporelle pour mobiliser l'effort sur des tâches peu intéressantes, mais pour lesquelles l'apprenant·e se sent compétent·e (Cosnefroy, 2013).

Réguler les états internes

D'autres stratégies permettent la régulation des états internes au service de l'engagement.

9. Gérer les émotions négatives : cette stratégie vise à contrôler les émotions négatives de façon à permettre la poursuite de l'effort et la complétion de la tâche (Wolters, 2003). Par exemple, un·e étudiant·e peut choisir de faire une pause pour retrouver son calme, pratiquer des exercices de respiration ou de cohérence cardiaque pour réduire le stress,

² choix délibéré de différer volontairement une tâche dans le but d'optimiser l'usage du temps (Corkin et al., 2011).

puis reprendre son travail dans de meilleures conditions. Outre les stratégies comportementales, dans lesquelles l'émotion est régulée par la mise en œuvre de conduites externes, il existe des stratégies cognitives où l'émotion est régulée par le biais des processus de pensée (Fischer et al., 2021), telles que le recours à des discours internes positifs, par exemple, « ne stresse pas, tu es en train de bien travailler », visant à se rassurer et à rétablir un état émotionnel favorable à l'apprentissage. Les stratégies de régulation de l'émotion apparaissent comme une composante des stratégies d'autorégulation de la motivation, car une émotion négative ou mal régulée peut entraîner l'interruption de l'activité en cours (Cosnefroy, 2016; Cosnefroy et Berger, 2024). Ainsi, la persistance et le maintien de l'effort dépendent aussi de la capacité à réguler les émotions négatives activées face aux difficultés (Kuhl, 2008).

Mobiliser le soutien social

D'autres stratégies permettent de mobiliser le soutien social.

10. Rechercher le soutien d'autrui : cette stratégie implique le fait de solliciter des personnes ressources (un·e ami·e, un·e enseignant·e, un·e expert·e) dans une perspective relevant du soutien et de l'aide (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986). En effet, l'aide d'autrui peut se déployer sur un registre non seulement cognitif, mais aussi motivationnel ou émotionnel (Cosnefroy et Berger, 2024). Par exemple, une étudiant·e qui s'organise avec d'autres étudiant·e·s pour aller étudier ensemble à la bibliothèque, bénéficiant ainsi d'un cadre collectif qui favorise la persévérance et l'engagement dans la tâche. Ou un·e autre étudiant·e qui sollicite l'aide après de tuteur·trice·s pour réguler les moments de doute (Cosnefroy et Jézégou, 2013).

Concernant la fréquence d'utilisation des stratégies, une revue comparative de six études menée par Cosnefroy (2016) identifie que les stratégies les plus fréquemment mobilisées dans l'ensemble des échantillons sont le renforcement des buts de performance-proche et le contrôle de l'environnement, tandis que la stratégie visant le renforcement de l'intérêt situationnel apparaît systématiquement comme la moins utilisée. Les résultats de la méta-analyse de Villar et al. (2024) indiquent que les élèves du secondaire comme les étudiant·e·s universitaires, recourent principalement à des stratégies de type extrinsèque (telles que le renforcement des buts de performance-proche et l'autorécompense) plutôt qu'à des stratégies intrinsèques (par exemple, l'augmentation de l'intérêt ou le renforcement des buts de maîtrise). Selon Wolters et Benzion (2013), cette préférence pourrait s'expliquer soit par des

connaissances déclaratives ou procédurales plus développées concernant les stratégies privilégiées, soit par la croyance qu'elles sont plus efficaces. À l'inverse, les étudiant·e·s pourraient être moins attentif·ve·s aux stratégies visant une motivation intrinsèque, ou considérer ces stratégies comme peu efficaces dans le contexte académique.

2.3.2. Absence d'autorégulation

L'absence d'autorégulation est définie en référence aux trois propriétés des stratégies d'autorégulation motivationnelle identifiées par Wolters (2003; Wolters et Benzion, 2013), dont elle constitue le contrepoint : un mode d'action non délibéré (ni conscient ni intentionnel), qui ne vise pas spécifiquement à soutenir l'effort ou la persistance, et n'est pas déclenché en réponse à des obstacles rencontrés en situation d'apprentissage. Cela inclut des conduites qui sont passives, automatiques ou subies. Elles peuvent prendre la forme d'évitement, de procrastination, d'abandon, ou encore de tentatives d'autorégulation inadaptées ou inefficaces. Les échecs d'autorégulation peuvent survenir par une régulation insuffisante, c'est-à-dire l'incapacité à mobiliser suffisamment de contrôle de soi, ou par une régulation inadéquate, c'est-à-dire l'utilisation d'une stratégie d'autorégulation qui ne permet pas d'atteindre le résultat souhaité (Baumeister et Heatherton, 1996). Concernant la procrastination, Steel (2007, p.66) la définit comme le fait de « retarder volontairement une action prévue tout en s'attendant à être dans une situation moins favorable en raison de ce retard » [traduction libre]. La procrastination académique peut être due à un manque de compétences en étude, à une faible autorégulation, à l'anxiété, à des croyances personnelles rigides, à une image de soi négative, ainsi qu'à des facteurs externes (Grunschel et al., 2013). Selon la méta-analyse de Steel (2007), la procrastination est fortement prédite par l'aversion pour la tâche, le sentiment d'efficacité personnelle et l'impulsivité, ainsi que par des dimensions telles que le contrôle de soi, l'organisation et la motivation à réussir. Les estimations indiquent qu'entre 80 % et 95 % des étudiant·e·s universitaires procrastinent dans une certaine mesure (Steel, 2007). Les études empiriques sur la procrastination académique et ses conséquences confirment l'idée largement répandue selon laquelle la procrastination a des effets négatifs sur les étudiant·e·s, tant sur leurs résultats académiques que sur leur bien-être subjectif, comme des problèmes liés au sommeil, l'anxiété, le stress, la pression, la culpabilité, l'allongement de la durée des études et l'intention d'abandon des études (Bäulke et al., 2018; Grunschel et al., 2013; Steel et Klingsieck, 2016).

Si la procrastination proactive peut être comprise comme une stratégie d'autorégulation motivationnelle, la procrastination passive ne l'est pas (Corkin et al., 2011). Les échecs d'autorégulation sont au cœur de la procrastination académique (Steel, 2007). Par exemple, un

étudiant·e qui ne parvient pas à se fixer des buts clairs ou à organiser son temps peut se retrouver submergé par la tâche et retarder son début. Des études ont mis en évidence que plus les étudiant·e·s utilisaient de stratégie de régulation motivationnelle, moins ils et elles procrastinaient dans un contexte académique (Grunschel et al., 2016; Wolters et Benzoni, 2013). Par exemple, la stratégie de fixation des buts proximaux peut être efficace pour réduire la procrastination, car elle favorise un processus orienté vers le but, permettant d'identifier des succès rapides (Grunschel et al., 2013; Krause et Freund, 2014). Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse selon laquelle de bonnes compétences pour réguler sa propre motivation constituent un facteur de protection important contre la procrastination académique et l'abandon des études (Bäulke et al., 2018).

2.4. Réaction et réflexions motivationnelles

Une fois la tâche terminée, les étudiant·e·s réfléchissent à l'ensemble du processus d'apprentissage et formulent des attributions causales quant aux résultats obtenus, en identifiant les causes perçues du succès ou de l'échec (Pintrich, 2000). Selon la théorie de l'attribution causale de Weiner (1985), les causes perçues du succès et de l'échec partagent trois propriétés communes : le lieu de contrôle (qui distingue les causes internes des causes externes), le niveau de stabilité (qui distingue les causes stables des causes modifiables) et la contrôlabilité (qui distingue les causes contrôlables des causes incontrôlables). Les personnes ont donc tendance à expliquer les causes de leurs résultats à l'aide d'attributions qui varient dans leur locus, leur stabilité et leur contrôle (Reeve, 2017). Ces attributions causales ont une influence sur les émotions, sur les attentes futures et sur les comportements (Weiner, 1985), elles peuvent entraîner des changements dans les croyances motivationnelles de l'apprenant·e et donc avoir un impact sur leur engagement dans la tâche (Pintrich, 2000). Par exemple, si un·e étudiant·e attribue son échec à une cause externe et incontrôlable (« J'ai eu une mauvaise note parce que l'enseignant·e était de mauvaise humeur »), sa motivation à persévérer risque de diminuer, puisqu'il·elle ne peut pas agir sur cette cause. À l'inverse, s'il·elle perçoit la cause de son échec comme interne et contrôlable, sa motivation à se réengager augmente, car il·elle peut agir directement dessus, par exemple, en modifiant sa stratégie d'apprentissage.

2.5. Autorégulation motivationnelle à l'université

À leur entrée à l'université, les étudiant·e·s sont confronté·e·s à une augmentation à la fois de la difficulté et de l'ampleur de la charge de travail par rapport au secondaire (Wolf, 2001; Wolf et al., 2009). Cette transition s'accompagne également d'une perte de l'encadrement et du soutien auparavant assurés par les enseignant·e·s et les parents. L'université, en effet, offre un cadre beaucoup moins structuré, qui exige davantage d'autonomie, une gestion plus flexible de son emploi du temps et une charge de travail à domicile accrue (Paivandi, 2015; Wolf, 2001; Wolf et al., 2009). Pour gérer efficacement ces changements, les étudiant·e·s doivent être capables de planifier, d'organiser et de mener à bien les tâches académiques requises. Le travail universitaire repose ainsi sur de fortes attentes en matière d'apprentissage autorégulé, impliquant la gestion autonome à la fois de son état motivationnel et de son comportement (Zimmerman, 2002). On peut supposer que toute personne ayant déjà été confrontée à des contextes d'apprentissage complexes, exigeant un haut degré d'initiative et d'autocontrôle, a déjà éprouvé, à un moment donné, une diminution de sa motivation (Wolters, 2011). Pour faire face aux difficultés motivationnelles, les étudiant·e·s de l'université doivent mettre en place des stratégies d'autorégulation de la motivation, qui leur permettent de « se mettre au travail et y rester » (Cosnefroy, 2010b, p. 5). Les deux études de Kryshoko et al. (2020) : une transversale (n = 249) et une autre longitudinale (n = 2010), indiquent que le recours à ces stratégies est significativement associé à de meilleures performances académiques à l'université ainsi qu'à une intention d'abandon plus faible, notamment via un effort académique accru. Des recherches antérieures ont mis en évidence des effets indirects bénéfiques de l'utilisation des stratégies d'autorégulation motivationnelle sur la performance académique et sur la satisfaction générale vis-à-vis des études via une réduction de la procrastination (Grunschel et al., 2016).

Depuis la fin des années 1990, l'autorégulation motivationnelle a suscité un intérêt croissant parmi les chercheur·euse·s empiriques dans le domaine de l'apprentissage autorégulé, qui se sont concentré·e·s sur les facteurs non-cognitifs individuels susceptibles de contribuer à la réussite des études et sur les stratégies mises en place par les étudiant·e·s pour initier, maintenir et ajuster leur engagement. Pourtant, la littérature demeure lacunaire dès lors qu'il s'agit d'étudier l'usage effectif de ces stratégies au sein de populations présentant des troubles d'apprentissage ou des troubles neurodéveloppementaux. C'est pourquoi ce travail vise à explorer la régulation motivationnelle du point de vue des étudiant·e·s qui présentent un TDA/H.

3. TDA/H

3.1. Définition et critères diagnostiques

Ce travail s'appuie sur la définition et la classification du TDA/H de la cinquième édition du Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-5) élaborées par l'Association Américaine de Psychiatrie (APA), auxquelles se réfère la majorité des sources mobilisées dans ce travail. La révision du texte, le DSM-5-TR (APA, 2021), conserve les critères diagnostiques du DSM-5 tout en apportant des clarifications et une actualisation approfondie des descriptions cliniques de chaque trouble. Comme la structure conceptuelle des critères demeure inchangée, ceux-ci continuent d'être désignés sous l'appellation de « critères du DSM-5 ».

Le TDA/H est un trouble neurodéveloppemental qui interfère avec le fonctionnement et le développement de la personne. Il se caractérise par un schéma persistant d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité (critère A). Pour établir le diagnostic, plusieurs symptômes d'inattention et/ou d'hyperactivité-impulsivité doivent être présents avant l'âge de 12 ans (critère B), se manifester dans au moins deux contextes différents, tels que la maison, l'école ou le lieu du travail (critère C), et interférer de manière significative avec le fonctionnement social, scolaire ou professionnel (critère D). Enfin, ces symptômes ne doivent pas être attribués exclusivement à un trouble psychotique ou à un trouble mental (critère E).

Critère diagnostique A1 : Inattention

L'inattention se manifeste dans le TDA/H avec des symptômes comme la tendance à s'écarter de la tâche, le manque de persévérance et des difficultés à rester concentré·e et organisé·e. Les personnes avec TDA/H peuvent se laisser facilement distraire par des stimuli externes, avoir du mal à revenir à une tâche ou à s'y engager pleinement et négligent souvent les détails. Elles peuvent avoir du mal à suivre les consignes, à terminer leurs devoirs scolaires ou leurs tâches quotidiennes, et ont fréquemment tendance à éviter ou à réaliser à contrecœur les activités demandant un effort mental soutenu (APA, 2013).

Critère diagnostique A2 : Hyperactivité- impulsivité

L'hyperactivité se manifeste dans le TDA/H par une activité motrice excessive, une agitation constante et un bavardage excessif. L'impulsivité, quant à elle, se traduit par des actions précipitées, effectuées sans réflexion préalable, et se manifeste par des comportements tels que l'intrusion sociale, la prise de décisions importantes sans considérer leurs conséquences à long terme ou encore la difficulté à attendre son tour. Les symptômes de l'hyperactivité et de

l'impulsivité incluent notamment : remuer fréquemment les mains ou les pieds, se lever dans des situations où il est attendu de rester assis·e, courir ou grimper de manière inappropriée, parler excessivement, répondre précipitamment avant la fin d'une question, éprouver des difficultés à patienter et interrompre ou s'imposer régulièrement dans les conversations ou activités des autres (APA, 2013).

Les manifestations du TDA/H varient considérablement d'une personne à l'autre. Le DSM-5 distingue trois sous-types, définis en fonction des symptômes prédominants observés pendant une période d'au moins six mois. On parle de présentation combinée lorsque les critères d'inattention (A1) et d'hyperactivité-impulsivité (A2) sont simultanément remplis. La présentation principalement inattentive est retenue lorsque seul le critère A1 est rempli, tandis que la présentation principalement hyperactive/impulsive est caractérisée par le remplissage exclusif du critère A2. Le DSM-5 précise également le niveau de sévérité du trouble, calculé en fonction du nombre de symptômes présents et de leur impact fonctionnel. Le TDA/H est considéré comme léger lorsque peu de symptômes dépassent ceux requis pour poser le diagnostic. Il est qualifié de modéré lorsque les symptômes ou leurs répercussions se situent entre le niveau léger et sévère. Enfin, il est jugé sévère lorsque de nombreux symptômes excèdent ceux nécessaires au diagnostic (APA, 2013).

3.1.1. Comorbidités

En contexte clinique, la comorbidité est fréquente chez les personnes présentant un TDA/H. Les personnes concernées sont plus susceptibles de développer un trouble oppositionnel avec provocation durant l'enfance, un trouble de conduite à l'adolescence et un trouble de la personnalité antisociale à l'âge adulte. Cette trajectoire augmente la probabilité de comportements à risque, tels que la consommation de substances psychoactives ou encore l'incarcération (APA, 2013). Le TDA/H peut également coexister avec d'autres troubles du neurodéveloppement, notamment les troubles spécifiques des apprentissages (par exemple la dyslexie ou la dysorthographe), le trouble du spectre de l'autisme, le trouble du développement intellectuel, les troubles du langage, le trouble de la coordination, ainsi que les troubles moteurs avec tics. Entre un quart et la moitié des personnes présentant un TDA/H signalent des difficultés de sommeil. Les personnes avec un TDA/H présentent également des taux plus élevés de certaines affections médicales, en particulier des allergies et des maladies auto-immunes, ainsi que de l'épilepsie (APA, 2021).

3.1.2. Prévalence

Le DSM-5-TR suggère que le TDA/H touche environ 7,2 % des enfants dans le monde, avec des variations transnationales allant de 0,1 % à 10,2 % chez les enfants et les adolescent·e·s (APA, 2021; Thomas et al., 2015). En Suisse, la prévalence est estimée à environ 5 % (Kühnel et Bubenhofer, 2022). Chez les adultes, une récente méta-analyse indique que le TDA/H touche environ 2,6 % de la population (Song et al., 2021). Le TDA/H, est plus fréquemment diagnostiqué chez les hommes que chez les femmes, avec un ratio de 2:1 chez les enfants et de 1,6:1 chez les adultes (APA, 2021). De manière générale, les données rapportées dans le DSM-5 indiquent une augmentation notable des diagnostics de TDA/H chez les enfants, la prévalence étant passée d'environ 5 % à 7,2 % sur une période d'une dizaine d'années. Toutefois, les estimations de prévalence du TDA/H varient selon les définitions retenues, les méthodes d'évaluation et les critères diagnostiques utilisés (Brodard et al., 2023), ce qui rend difficile la distinction entre une augmentation réelle de la prévalence et un meilleur repérage des symptômes liés à l'évolution des pratiques cliniques.

3.1.3. TDA/H à l'âge adulte

Le TDA/H est un trouble neurodéveloppemental qui persiste souvent à l'âge adulte (Sibley et al., 2016; Song et al., 2021). Si certains symptômes tendent à diminuer, une proportion importante d'enfants concernés continue de rencontrer des difficultés significatives à l'âge adulte. Chez la plupart des individus, les symptômes d'hyperactivité motrice deviennent moins évidents à l'adolescence et à l'âge adulte, mais les difficultés liées à l'agitation intérieure, à l'inattention, à une mauvaise planification et à l'impulsivité demeurent fréquentes (APA, 2013). À l'âge adulte, le TDA/H est généralement associé à des parcours scolaires plus courts, à une insertion professionnelle plus difficile, à un risque élevé de chômage, ainsi qu'à des conflits interpersonnels plus fréquents, malgré de fortes variations individuelles (APA, 2013). Enfin, le TDA/H à l'âge adulte est associé à un risque plus élevé de tentative de suicide, particulièrement en cas de comorbidité avec des troubles de l'humeur, de la conduite ou liés à la consommation de substances (APA, 2013). Comme le TDA/H a été longtemps conceptualisé comme un trouble de l'enfance qui diminue progressivement avec l'âge, il est souvent sous-diagnostiqué et mal pris en charge à l'âge adulte. (Young et Goodman, 2016). La recherche sur le TDA/H chez l'adulte reste en effet moins développée que celle consacrée à l'enfance, et les résultats disponibles apparaissent parfois contradictoires, notamment en ce qui concerne la persistance des symptômes à l'âge adulte (Sibley et al., 2016). Cette situation s'explique en partie par l'absence de critères diagnostiques clairement établis et validés pour l'âge adulte,

ainsi que par la grande variabilité des méthodes utilisées pour le diagnostiquer (Sibley et al., 2016). Dans ce contexte, plusieurs auteur·trice·s soulignent la nécessité d'élaborer des procédures diagnostiques standardisées pour le TDA/H à l'âge adulte (Song et al., 2021).

3.2. TDAH et difficultés scolaires

Même en l'absence d'un trouble spécifique de l'apprentissage, les performances scolaires et professionnelles des personnes qui présentent un TDA/H sont souvent affectées (APA, 2013). Ces élèves présentent une baisse des résultats scolaires, une probabilité accrue d'échec dans les activités académiques, un risque plus élevé de redoublement et sont plus souvent placé·e·s dans des classes spécialisées (APA, 2013; Barkley, 2006; DuPaul et Langberg, 2014). Plusieurs facteurs associés au TDA/H peuvent rendre les apprentissages difficiles, tels que la difficulté à respecter les règles, l'impulsivité, la distractibilité, ainsi que les nombreuses comorbidités associées au trouble, comme les troubles spécifiques de l'apprentissage ou les troubles du comportement (APA, 2013). Sur le plan académique, les difficultés semblent particulièrement liées aux symptômes d'inattention, tandis que l'hyperactivité et l'impulsivité sont davantage associées à des problèmes comportementaux et sociaux (Wolf et al., 2009).

3.2.1. TDAH et études universitaires

Les recherches en contexte universitaire indiquent une augmentation du nombre d'étudiant·e·s présentant un TDA/H (DuPaul et al., 2009; Mak et al., 2021). Aux États-Unis, environ 6 % des étudiant·e·s universitaires de première année déclarant avoir reçu un diagnostic de TDA/H (Eagan et al., 2017). Toutefois, ces données peuvent ne pas refléter la totalité des étudiant·e·s concerné·e·s, le TDA/H étant un trouble invisible : de nombreux·euses étudiant·e·s ne déclarent pas leur diagnostic et ne sollicitent pas nécessairement les mesures d'aménagement ou de compensation disponibles. Une étude transnationale a mis en évidence que jusqu'à 16 % des étudiant·e·s universitaires déclarent présenter des symptômes de TDA/H à un niveau cliniquement significatif (Mak et al., 2021). Ce chiffre élevé pourrait s'expliquer aussi par le fait que la conscience de soi des difficultés liées au TDA/H pourrait être plus élevée chez les étudiant·e·s universitaires, en raison des exigences cognitives et des caractéristiques environnementales de l'enseignement supérieur (Mak et al., 2021). En Suisse, si le nombre exact d'étudiant·e·s universitaires diagnostiqué·e·s avec un TDA/H est inconnu, près de la moitié (48 %) des demandes d'aménagements déposées à l'Université de Genève en 2022-2023 concernaient le TDA/H, un chiffre en constante augmentation (Université de Genève, s.d.). Malgré cette augmentation, seule une minorité de personnes avec un TDA/H fréquentent des

établissements d'enseignement supérieur et, parmi ceux et celles qui poursuivent des études universitaires, moins parviennent à obtenir un diplôme par rapport à leurs pairs sans TDA/H (Barkley et al., 2008; Weyandt et al., 2013). Plusieurs études indiquent que les étudiant·e·s universitaires avec TDA/H rencontrent davantage de difficultés académiques que leurs pairs, se traduisant notamment par des performances scolaires plus faibles, un taux d'abandon plus élevé et une durée des études souvent prolongée (DuPaul et al., 2009, 2018; Dvorsky et Langberg, 2019; Gormley et al., 2019). Des stratégies d'adaptation académiques inadéquates, une mauvaise autorégulation, des difficultés de gestion du temps, une faible anticipation, des déficits cognitifs liés à l'inattention, des pensées intrusives, une agitation interne, ainsi qu'une tendance marquée à la procrastination pourraient expliquer ces difficultés (DuPaul et al., 2009; Dvorsky et Langberg, 2019; Niermann et Scheres, 2014). De plus, les exigences académiques propres au contexte universitaire constituent un obstacle majeur pour les personnes présentant un TDA/H, dans la mesure où elles sollicitent fortement des processus cognitifs et autorégulateurs souvent fragilisés chez ces personnes, tels que les fonctions exécutives, la métacognition et la régulation émotionnelle (Varrasi et al., 2022). L'intensification des exigences exécutives à l'université, notamment en matière de planification, d'organisation et de gestion du temps, peut ainsi accroître la pression académique et accentuer la présentation des symptômes du TDA/H créant un environnement singulier et potentiellement exigeant pour ces étudiant·e·s (Fleming et McMahon, 2012; Weyandt et al., 2013). De plus, le manque de soutien spécifique au sein de l'université par rapport aux niveaux d'enseignements antérieurs, risque de rendre l'environnement universitaire encore moins adapté aux besoins de ces étudiant·e·s (Kwon et al., 2018). Globalement, les recherches indiquent que les étudiant·e·s de l'enseignement supérieur présentant un TDA/H constituent un groupe à risque nécessitant un soutien et une attention accrue.

3.3. TDA/H et prise en charge

En termes de prise en charge, le traitement pharmacologique constitue la première ligne d'intervention pour les adultes présentant un TDA/H (National Institute for Health and Care Excellence, 2018). Les stimulants, tels que la méthylphénidate et les amphétamines, sont les médicaments les plus largement prescrits ; ils agissent sur l'activité des neurotransmetteurs cérébraux afin de réduire les symptômes du trouble (Amiri et Eriksson, 2023; Boland et al., 2020). D'autres traitements médicamenteux non-stimulants, comme l'atomoxétine et la guanfacine, peuvent être envisagés lorsque les stimulants entraînent des effets secondaires importants ou en présence de comorbidités (Amiri et Eriksson, 2023). Les données empiriques

soulignent les bénéfices de la pharmacothérapie. La revue systématique de Boland et al. (2020), met en évidence que les stimulants réduisent les risques de troubles de l'humeur, de suicidabilité, de criminalité, de troubles liés à l'usage de substances, d'accidents et blessures, ainsi que de difficultés académiques. De manière complémentaire, la méta-analyse comparative de Amiri et Eriksson (2023) met en évidence des effets positifs à long terme du traitement pharmacologique, notamment sur les performances scolaires et les perspectives professionnelles, ainsi que sur la réduction du risque d'addictions. À l'inverse, l'absence de traitement est fréquemment associée à une faible estime de soi (chez plus de la moitié des personnes concernées) et à une altération du fonctionnement social (près des trois quarts). Dans l'étude d'Advokat et al. (2011), menée auprès de 92 étudiant·e·s présentant un TDA/H, 78 % déclarent recourir à un traitement pharmacologique, dont 90 % estiment que cette médication les aide sur le plan académique, notamment en termes de concentration, de vigilance, de gestion des distractions et d'organisation des études.

Même si la pharmacothérapie constitue un pilier central du traitement du TDA/H, elle ne représente pas l'unique modalité d'intervention possible (Fullen et al., 2020). La revue systématique de Fullen et al., (2020), portant sur les traitements psychologiques du TDA/H à l'âge adulte, a mis en évidence que 92 % des études examinant diverses interventions non-pharmacologiques rapportaient un effet positif significatif sur les résultats primaires ou secondaires associés au trouble. Compte tenu de la forte variabilité individuelle du TDA/H, une prise en charge rigoureuse et personnalisée est essentielle. L'évaluation des besoins spécifiques de chaque patient·e permet de définir une stratégie thérapeutique adaptée à ses caractéristiques et à ses objectifs. Dans cette perspective, un plan de traitement combinant pharmacothérapie et interventions psychologiques apparaît comme l'approche la plus optimale (Fullen et al., 2020). En particulier, le coaching apparaît comme une intervention prometteuse pour les étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H. Il s'agit d'une intervention psychosociale centrée sur l'action et le changement comportemental, qui met l'accent sur l'accompagnement des étudiant·e·s dans la mise en œuvre de stratégies visant à faire face aux difficultés associées au trouble (Prevatt et al., 2017). Grâce à un accompagnement individualisé fondé sur le suivi, le feedback et les encouragements, le coaching peut également renforcer la motivation à atteindre les buts fixés, contribuant ainsi à une amélioration des performances académiques et de la réussite universitaire (Prevatt et al., 2017). L'étude de Field et al. (2013) a évalué l'effet du coaching sur les compétences d'apprentissage, d'étude et d'autorégulation des étudiant·e·s avec TDA/H à l'aide du *Learning Study Strategies Inventory* (LASSI). Les participant·e·s ont été

réparti·e·s aléatoirement dans un groupe coaching (n = 121) ou un groupe témoin (n = 39). Les étudiant·e·s du groupe coaching ont bénéficié de séances hebdomadaires de coaching par téléphone ainsi que de suivis complémentaires assurés par les coach·e·s autour de sept grands domaines : la planification, la fixation d'objectifs, le renforcement de la confiance en soi, l'organisation, la concentration, la hiérarchisation des priorités et la persévérance dans les tâches. Les résultats indiquent que les étudiant·e·s du groupe coaching ont obtenu un score total au LASSI significativement plus élevé, ainsi que des scores significativement supérieurs sur les trois dimensions du LASSI (compétences, motivation et autorégulation) comparativement au groupe témoin.

D'autres actions de soutien destinées aux étudiant·e·s universitaires avec TDA/H ont été analysées dans la revue systématique d'Álvarez-Godos et al. (2023). Celle-ci met en évidence une diversité de dispositifs, incluant des services académiques centraux (information, aide administrative, lettres d'aménagements, accès à des stages), ainsi que des accompagnements pédagogiques intégrés aux cours (adaptations d'examens, tutoriels, prise de notes, appui méthodologique). Des programmes visant à améliorer les stratégies d'apprentissage et la réussite académique sont également proposés, tels que le coaching ou l'appui d'un·e conseiller·ère académique. Le·la conseiller·ère académique rencontre régulièrement les étudiant·e·s pour faire le point sur leur progression, fixer des objectifs à long terme, les orienter vers d'autres services de soutien ou encore faciliter l'aménagement du cursus universitaire. Les services de vie étudiante offrent un soutien plus individualisé, notamment par le biais du tutorat, du mentorat par les pairs ou d'un accompagnement personnalisé, tandis que les services d'orientation professionnelle visent à faciliter la transition vers le marché du travail et l'insertion professionnelle des étudiant·e·s avec TDA/H.

4. Autorégulation motivationnelle chez les personnes présentant un TDA/H

Ce chapitre présente l'état actuel des études au sujet de l'autorégulation motivationnelle des étudiant·e·s qui présentent un TDA/H, en mettant l'accent sur leur façon de contrôler et de réguler la motivation. Cependant, les spécificités motivationnelles de ce public ont été peu investiguées : si le TDA/H fait l'objet d'une littérature abondante, les travaux dans le contexte des études supérieures ne sont apparus que récemment.

La littérature suggère que les étudiant·e·s présentant un TDA/H peuvent rencontrer des difficultés dans le domaine de l'autorégulation motivationnelle. Dans leur revue de la littérature, Smith et Langberg (2018) indiquent que, dans les contextes scolaire et universitaire, ces étudiant·e·s présentent des niveaux de motivation plus faibles que leurs pairs au développement typique. Les symptômes du TDA/H prédisaient également la motivation, avec une association négative forte pour les symptômes inattentifs, et modérée pour les symptômes hyperactifs. Reaser et al. (2007), ont comparé les stratégies d'apprentissage et d'étude des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H (n = 50) à celles d'étudiant·e·s sans TDA/H (n = 50) à l'aide du LASSI. Les étudiant·e·s avec TDA/H ont obtenu des scores significativement plus faibles en motivation et avaient tendance à éviter les tâches exigeant des stratégies d'autorégulation. Les 29 participant·e·s avec TDA/H de l'étude qualitative de Legacé-Leblanc et al. (2022) ont fréquemment rapporté des difficultés d'autorégulation motivationnelle, qui se manifestent par des difficultés à initier le travail, une forte tendance à la procrastination et une difficulté à maintenir l'engagement dans le temps et à respecter les plans de travail. De manière convergente, la synthèse de la littérature de Berger (2013) relative aux aspects motivationnels des élèves avec TDA/H, met en évidence un profil de faible autorégulation de la motivation chez ces élèves. D'autres recherches corroborent ces résultats et les modèles explicatifs du TDA/H incluent un déficit de la régulation motivationnelle comme une caractéristique du trouble.

4.1. Les modèles explicatifs motivationnels du TDA/H

Le modèle de l'inhibition comportementale de Barkley (1997) suppose que le TDA/H est caractérisé par un déficit central du contrôle inhibiteur qui entraîne des déficiences secondaires dans d'autres fonctions du contrôle cognitif : la mémoire de travail, l'autorégulation des affects et des états motivationnels, l'internalisation du discours et la reconstitution. Ces déficits

exercent à leur tour une influence directe sur le contrôle moteur, contribuant ainsi à l'émergence des principaux symptômes du TDA/H : l'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité. Dans ce modèle, le domaine de l'autorégulation des affects, des états motivationnels et de l'éveil implique une autorégulation des affects limitée, une autorégulation de la motivation diminuée et une pauvre autorégulation de l'éveil au service des actions dirigées vers un but. Barkley (1997) adopte une perspective comportementaliste de la motivation. Selon le modèle, les individus qui présentent un TDA/H ont une capacité réduite à générer et à maintenir des états motivationnels, ce qui rend leur comportement fortement dépendant des renforcements externes et immédiats. L'autorégulation motivationnelle limitée, associée à une mémoire de travail, à une planification et à un discours interne moins développés, entrave la capacité à différer la gratification et à maintenir une action orientée vers un but en l'absence de récompense immédiate (Barkley, 1997).

Un autre modèle explicatif du TDA/H est le modèle de l'aversion du délai (Sonuga-Barke et al., 1992). Selon ce modèle, les symptômes du TDA/H s'expliquent par une difficulté à attendre les récompenses, en particulier lorsqu'elles sont différées dans le temps. Le délai face à la récompense induit un état d'aversion dans lequel l'individu adopte un comportement inadapté qui se manifeste sous la forme des symptômes d'inattention, d'hyperactivité ou d'impulsivité (Sonuga-Barke et al., 1992). Cela conduit les personnes avec TDA/H à privilégier des récompenses immédiates par rapport à des récompenses sur le long terme. De nombreuses études confirment cette hypersensibilité au délai : comparés à leurs pairs, les enfants avec TDA/H préfèrent systématiquement de petites récompenses immédiates à des renforcements plus conséquents, mais différés (Luman et al., 2005; Modesto-Lowe et al., 2013; Sagvolden et al., 2005; Sonuga-Barke, 2002, 2003; Tripp et Alsop, 2001). Ces hypothèses sont étayées par des recherches de neuro-imagerie. Volkow et al. (2011) ont mis en évidence un dysfonctionnement du système dopaminergique de la récompense, associé à une diminution des scores aux mesures de traits motivationnels, tels que la persévérance et l'engagement face aux tâches exigeantes. Ces traits sont par ailleurs négativement associés aux symptômes d'inattention, suggérant qu'une motivation altérée pourrait contribuer à la sévérité des difficultés attentionnelles dans le TDA/H. Dans la même lignée, Tomasi et Volkow (2012) mettent en évidence des interactions altérées entre les voies de contrôle et de récompense dans le TDA/H, suggérant une coordination déficiente entre les systèmes qui signalent ce qui est motivant ou saillant et ceux qui soutiennent le maintien de l'attention. Ce dysfonctionnement se traduit par une attention fortement dépendante de la motivation immédiate, une persistance

réduite dans l'effort et des difficultés marquées à maintenir l'attention dans des tâches perçues comme peu gratifiantes. Par ailleurs, des études montrent un retard de maturation du cortex préfrontal chez les individus avec TDA/H comparativement à leurs pairs au développement typique (Shaw et al., 2012). Or, cette région joue un rôle essentiel dans l'orientation du comportement vers un objectif et la régulation des états motivationnels (Friedman et Robbins, 2022).

Les modèles causaux fondés sur une seule dysfonction centrale ont souvent été critiqués à cause de leur nature déterministe et par le fait qu'ils attribuent l'ensemble des symptômes à une seule dysfonction. En réponse à ces limites, Sonuga-Barke (2002, 2003, 2005) a proposé un modèle « à deux voies », qui combine le modèle de l'inhibition comportementale (Barkley, 1997) et le modèle de l'aversion du délai (Sonuga-Barke et al., 1992). Ce modèle met en évidence que les symptômes du TDA/H résultent à la fois de déficits cognitifs liés aux fonctions exécutives et de dysfonctionnements motivationnels. Les analyses montrent que cette approche intégrative permet de classer correctement près de 90 % des enfants avec TDA/H (Sonuga-Barke et al., 2003), soulignant la nécessité de prendre en compte plusieurs facteurs pour mieux comprendre la complexité de ce trouble (Sonuga-Barke, 2005).

Malgré ces apports, les connaissances restent limitées, en particulier concernant les aspects motivationnels et la manière dont les étudiant·e·s TDA/H régulent leur motivation. En effet, la majorité des travaux portent sur les enfants et adolescents, et utilisent des paradigmes expérimentaux centrés sur la gratification immédiate ou différée sans évaluer la motivation à proprement parler (Smith et Langberg, 2018). Dans les études portant sur le TDA/H, la motivation et la sensibilité à la récompense sont souvent utilisées de manière interchangeable. Toutefois, bien que ces deux concepts soient corrélés, ils renvoient à des construits distincts et ne doivent pas être confondus (Modesto-Lowe et al., 2013). La sensibilité à la récompense fait référence à la réaction et à la sensibilité d'un individu au renforcement, incluant la récompense, la punition et les programmes de renforcement (Luman et al., 2005). Les individus ayant une sensibilité élevée à la récompense réagiront plus fortement lorsque des récompenses sont introduites ou modifiées. En revanche, la motivation est un construit multidimensionnel considéré comme un ensemble de processus internes par lequel un individu choisit d'agir et de persévérer (Pintrich et Schunk, 2002), ce qui la distingue de la sensibilité à la récompense, puisqu'elle n'est pas nécessairement une réaction à l'environnement (Smith et Langberg, 2018).

4.2. Autorégulation motivationnelle et TDA/H

4.2.1. Sentiment d'efficacité personnelle

Les adultes présentant un TDA/H rapportent des niveaux d'estime de soi et de sentiment d'efficacité personnelle significativement plus faibles que ceux observés chez des adultes sans diagnostic (Newark et al., 2016). Cette tendance se retrouve également à l'université où les étudiant·e·s avec TDA/H apparaissent particulièrement à risque de développer un sentiment d'efficacité personnelle générale et académique plus faible que leurs pairs (Newark et al., 2016; Turner et Harty, 2025). L'accumulation d'expériences d'échec et les résultats inférieurs aux pairs peuvent fragiliser progressivement l'estime de soi et alimenter une perception négative de leurs propres compétences. Les étudiant·e·s universitaires avec TDA/H (n = 12) de l'étude de Kwon et al. (2018) avaient tendance à se sous-estimer en raison de leurs expériences négatives passées ou des antécédents d'échecs. Cette dynamique contribue à un affaiblissement du sentiment d'efficacité personnelle, lequel peut limiter l'engagement dans les tâches académiques et freiner la motivation nécessaire pour persévérer face aux exigences universitaires (Olivier et Steenkamp, 2004). Ainsi, un sentiment d'efficacité personnelle faible peut entretenir un cercle vicieux où les difficultés académiques et les échecs perçus alimentent la démotivation et diminuent les chances de réussite (Bandura, 2019).

4.2.2. Difficultés motivationnelles

Lors de la préparation d'un examen ou de la rédaction d'un travail académique, les étudiant·e·s avec TDA/H rencontrent fréquemment des conditions susceptibles d'interrompre ou de diminuer leur engagement. Plusieurs études ont mis en évidence des difficultés spécifiques rencontrées par ces étudiant·e·s.

Les personnes avec TDA/H se caractérisent souvent par une motivation fluctuante, étroitement dépendante de l'intérêt ou de la stimulation immédiate offerte par la tâche. Les étudiant·e·s avec TDA/H de l'étude de Kwon et al. (2018) ont indiqué qu'ils·elles ne pouvaient participer aux activités universitaires, y compris aux cours, que lorsque celles-ci suscitaient leur intérêt. Pour ces étudiant·e·s, lorsque la matière est jugée peu pertinente ou répétitive, l'attention décroche et les comportements d'évitement, comme utiliser le téléphone, faire des pauses aux toilettes, manger et boire pendant le cours, augmentent (Prevatt et al., 2017). D'autres travaux ont montré que les personnes présentant un TDA/H sont souvent plus sensibles aux récompenses immédiates et rencontrent des difficultés à se motiver pour des récompenses futures, même si celles-ci sont plus importantes (Sonuga-Barke, 2003). Les tâches de longue

durée peuvent ainsi être perçues plus négativement par les étudiant·e·s avec TDA/H et suscitent moins d'engagement et d'effort. Cette condition pourrait être particulièrement problématique dans un environnement universitaire, où les travaux à long terme sont nombreux et où les distractions immédiates sont omniprésentes (Dvorsky et Langberg, 2019). Les travaux de Morsink et al. (2017, 2019) indiquent que les adolescent·e·s avec TDA/H décrivent une aversion pour le lent écoulement du temps, une préférence pour la variation et une tendance à alterner fréquemment d'activité. Ils·elles évaluent plus souvent les tâches académiques comme particulièrement coûteuses, ce qui se traduit par un niveau de motivation plus faible face aux activités exigeant un effort cognitif soutenu. Une étude sur le style motivationnel des enfants avec TDA/H met en évidence une préférence pour les tâches simples, une dépendance élevée au feedback externe et une motivation plus faible à mener les tâches à terme de manière autonome, comparativement à leurs pairs sans TDA/H (Carlson et al., 2002). Une autre étude réalisée auprès d'enfants avec TDA/H montre que ces enfants s'engagent mieux dans des contextes collectifs structurés, comme de petits groupes coopératifs, que lorsqu'ils·elles doivent travailler seul·e·s (Imeraj et al., 2013). Les tâches longues, abstraites ou autogérées (devoirs, mathématiques, lecture silencieuse) s'avèrent particulièrement difficiles à gérer pour ces enfants, tandis qu'un feedback externe immédiat, une stimulation sociale et une structure claire soutiennent la motivation et l'attention (Imeraj et al., 2013). En effet, le travail individuel impose des exigences élevées en matière d'autorégulation, souvent coûteuses pour ces enfants. Malgré ces tendances générales, la motivation liée aux tâches repose sur plusieurs dimensions propres à leurs caractéristiques. Ainsi, la perception de ce qui motive varie largement d'une personne à l'autre, ce qui se traduit par une forte variabilité interindividuelle et une diversité de profils motivationnels (Morsink et al., 2019).

Selon le modèle de Barkley (1997), les déficits des fonctions exécutives constituent un mécanisme central du TDA/H. Ces déficits peuvent altérer la coordination de l'activité mentale, la prise de décision et le contrôle du comportement, ainsi que l'organisation, la planification du travail et la définition de buts (Willcutt et al., 2005). En contexte académique, ces altérations se traduisent par une structuration insuffisante du travail, une hiérarchisation des priorités déficiente, un maintien fragile de l'engagement et une augmentation de la procrastination (Willcutt et al., 2005). Weyandt et al. (2013), en comparant 24 étudiant·e·s universitaires ayant un TDA/H à 26 pairs sans TDA/H, observent davantage de difficultés exécutives, tant globalement que dans des dimensions spécifiques (inhibition, mémoire de travail, planification). D'autres études mettent en évidence la fréquence accrue des difficultés

de planification, d'organisation, d'anticipation, d'inhibition de la réponse, d'autosurveillance et de gestion du temps rencontrées par ces étudiant·e·s (Dvorsky et Langberg, 2019; Kaminski et al., 2006; Reaser et al., 2007; Varrasi et al., 2022). Ces étudiant·e·s rapportent des difficultés à hiérarchiser et à terminer les tâches, « ne pas savoir par où commencer », quelles tâches prioriser, retarder l'initiation, puis devoir finaliser dans l'urgence, avec un faible achèvement et des résultats insatisfaisants (Kwon et al., 2018; Prevatt et al., 2017). Ils·elles indiquent également rencontrer davantage de difficultés que leurs camarades à résister aux stimuli distrayants et maintenir leur attention sur leurs responsabilités académiques (Advokat et al., 2011; Weyandt et al., 2013).

Sur le plan émotionnel, plusieurs études montrent que les étudiant·e·s avec TDA/H rapportent des niveaux de détresse psychologique significativement plus élevés que leurs pairs sans TDA/H (Weyandt et al., 2013). Par ailleurs, des niveaux de comorbidité élevés ont été observés chez les étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H (Kwon et al., 2018). Dans l'étude de Anastopoulos et al. (2018), les étudiant·e·s universitaires de première année avec TDA/H manifestent des niveaux significativement plus élevés de dépression et d'anxiété que leurs pairs. Dans les entretiens menés par Kwon et al. (2018), les étudiant·e·s présentant un TDA/H décrivent une tendance à ruminer des événements passés, à les regretter et à se préoccuper de situations futures qui n'étaient pas encore survenues, nourrissant un état d'inquiétude persistante. De plus, en raison de mauvaises expériences passées, les participant·e·s ne se faisaient pas confiance pour l'avenir, ce qui renforçait leur anxiété. Les échecs répétés vécus par ces étudiant·e·s s'accompagnent ainsi fréquemment d'un sentiment de déception de soi et d'émotions négatives, telles que l'anxiété, la culpabilité, la colère et la tristesse (Kwon et al., 2018). Ces affects négatifs, lorsqu'ils sont intenses ou mal régulés, peuvent entraîner l'interruption du travail en cours et réduire l'effort (Cosnefroy, 2016; Kuhl, 2008).

4.2.3. Contrôle et régulation de la motivation

À ce jour, il n'existe pas, selon ma recherche de littérature, de travaux ayant pour objet exclusif l'analyse des stratégies d'autorégulation motivationnelle chez les étudiant·e·s universitaires avec TDA/H. Face à ce manque, la synthèse présentée ci-dessous s'appuie sur un corpus élargi de recherches, allant au-delà du seul contexte académique universitaire, afin de dégager les principales stratégies d'autorégulation motivationnelle relevées dans la littérature et de formuler des hypothèses concernant les étudiant·e·s universitaires. Ces éléments serviront ensuite de base pour examiner comment les étudiant·e·s universitaires avec un TDA/H de cette

étude mobilisent effectivement ces stratégies et en quoi elles se distinguent (ou non) de celles utilisées par leurs pairs.

Renforcer l'orientation vers les buts

Les premières recherches sur l'orientation vers les buts chez les enfants avec TDA/H montrent une tendance à privilégier les buts de performance au détriment des buts de maîtrise. Dunn et Shapiro (1999), dans une étude comparative entre enfants avec TDA/H et enfants au développement typique, ont observé que les élèves avec TDA/H adoptaient plus volontiers des buts de performance, tandis que le groupe témoin se tournait davantage vers des buts de maîtrise. Toutefois, cette étude ne fait aucune distinction entre buts de performance-approche et de performance-évitement, ce qui limite sa portée. L'étude longitudinale de Barron (2006) a permis d'affiner cette analyse en prenant en compte la distinction entre buts de performance-approche et de performance-évitement. Ses résultats montrent que les élèves avec TDA/H sont aussi susceptibles que leurs pairs d'adopter des buts de maîtrise, mais qu'ils·elles présentent une orientation plus forte vers les buts de performance-évitement et une orientation plus faible vers les buts de performance-approche, traduisant une tendance à éviter l'échec plutôt qu'à rechercher la réussite ou le dépassement des autres. Les travaux menés en Afrique du Sud par Olivier et Steenkamp (2004) vont dans le même sens : ils montrent que les adolescent·e·s avec TDA/H sont davantage motivé·e·s par le besoin d'éviter l'échec que par le désir de réussir. Cette orientation traduit une stratégie de performance-évitement, où le but principal est de ne pas paraître incompetent aux yeux d'autrui, plutôt que de chercher à s'améliorer ou à exceller. De manière similaire, Spangenberg (2017), dans une étude sur l'orientation des buts en mathématiques, a observé que les élèves avec TDA/H évitent davantage les situations susceptibles de révéler leurs difficultés, en adoptant une orientation vers l'évitement de l'échec. Au niveau universitaire, l'étude de Simon-Dack et al. (2016) montre que les étudiant·e·s avec TDA/H (n = 31) sont davantage enclins à adopter une approche d'apprentissage de surface que les étudiant·e·s du groupe contrôle (n = 28), lesquels privilégient plus fréquemment une approche en profondeur. L'approche en surface se caractérise par une volonté minimale de réussir, le recours à des stratégies d'apprentissage mécaniques et une focalisation sur les résultats immédiats, au détriment d'une compréhension approfondie des contenus. Ces étudiant·e·s rapportent également utiliser plus fréquemment des stratégies d'étude motivées par la peur de l'échec, ce qui reflète une orientation vers des buts de performance-évitement (Simon-Dack et al., 2016).

En conclusion, les résultats disponibles suggèrent que les étudiant·e·s présentant un TDA/H tendent à s'orienter davantage vers des buts de performance-évitement, reflétant une volonté d'éviter l'échec et l'exposition de leurs difficultés. En revanche, les résultats concernant les buts de maîtrise demeurent contrastés, certaines études rapportant une orientation plus marquée chez les étudiant·e·s sans TDA/H (Dunn et Shapiro, 1999; Spangenberg, 2017), tandis que d'autres n'observent aucune différence significative entre les groupes (Barron et al., 2006).

Augmenter la valeur de la tâche

Concernant les stratégies de renforcement de la motivation intrinsèque, telles que renforcer l'utilité personnelle ou renforcer l'intérêt situationnel, aucune étude n'a, à ce jour, examiné en profondeur si les étudiant·e·s présentant un TDA/H y recourent pour se motiver et maintenir leur engagement lorsqu'ils·elles rencontrent des difficultés motivationnelles. Certains travaux mettent en évidence le rôle central de l'intérêt dans le soutien de l'engagement des étudiant·e·s présentant un TDA/H, ainsi que le potentiel de l'utilisation de cette stratégie pour cette population. Lasky et al. (2016) montrent que la capacité de concentration des personnes présentant un TDA/H varie fortement en fonction du degré d'intérêt porté à la tâche : plusieurs participant·e·s de l'étude décrivent leur TDA/H comme une « recherche constante de stimulation » et rapportent que lorsqu'ils·elles choisissent des environnements ou des activités en lien avec leurs passions (cuisine, mécanique, cinéma), leurs symptômes deviennent nettement moins problématiques, voire inexistantes. De manière convergente, Kwon et al. (2018) constatent que les étudiant·e·s avec TDA/H ne parviennent à s'investir dans les activités universitaires, y compris les cours, que lorsque celles-ci suscitent leur intérêt.

Concernant les stratégies de renforcement de la motivation extrinsèque, la question des renforçateurs et des effets des contingences sur le TDA/H a été largement étudiée. Plusieurs études concluent que les personnes avec TDA/H ont un fonctionnement fortement dépendant de renforcements externes et immédiats et une altération de la sensibilité au renforcement, ainsi qu'une préférence pour de petites récompenses immédiates plutôt que pour des récompenses plus importantes, mais différées (Barkley, 1997; Luman et al., 2005; Sagvolden et al., 2005; Sonuga-Barke, 2002, 2003; Tripp et Alsop, 2001). Cependant, ces travaux portent principalement sur des récompenses externes attribuées par autrui, peu d'études se sont intéressées à l'autorécompense. Cette dernière se distingue des autres formes de renforcement, car elle repose sur la capacité de l'individu à fixer ses propres objectifs, à s'autoévaluer et à se récompenser en fonction de sa performance (Bandura, 1976). La littérature sur l'utilisation de

l'autorécompense chez les étudiant·e·s avec TDA/H demeure limitée. Quelques études suggèrent que lorsque les élèves avec TDA/H ont la possibilité de travailler pour obtenir une récompense de leur choix, la qualité et la quantité de leurs performances académiques s'améliorent (Eggett, 2013). Ainsi, la stratégie d'autorécompense pourrait constituer un levier efficace pour soutenir la motivation et favoriser la réussite scolaire des étudiant·e·s avec TDA/H. Cependant, la stratégie d'autorécompense requiert une bonne capacité d'autorégulation, car elle exige que l'individu fixe ses propres buts, s'autoévalue et se récompense selon sa performance, donc sa mise en pratique pourrait être limitée chez les étudiant·e·s avec TDA/H par des difficultés dans ces compétences (Bandura, 1976; Barkley, 1997; Weyandt et al., 2013). Cosnefroy (2016) observe que la stratégie d'autorécompense est surtout utilisée par des élèves de niveau intermédiaire ou très performants, presque jamais par les élèves en difficulté : « ces derniers font souvent état d'une stratégie qui a l'apparence d'une autorécompense, mais qui n'en est pas une : *plus vite j'aurai fait le travail, plus vite je pourrai faire autre chose* » (Cosnefroy, 2016, p. 9).

Renforcer le sentiment d'efficacité personnelle

Concernant la stratégie de fixation des buts proximaux, les résultats de l'étude de Sibley (2019) indiquent que les lycéens avec un TDA/H sont moins susceptibles d'utiliser cette stratégie que leurs pairs et rencontrent davantage de difficultés à poursuivre ces buts. Ils et elles peuvent rencontrer des difficultés dans l'élaboration et l'exécution de plans de travail, ainsi que dans la planification des tâches (Sibley et al., 2019). Les déficits dans le domaine des fonctions exécutives peuvent compliquer la gestion des tâches et rendent la stratégie de fixation de buts proximaux plus complexe à mettre en place, puisque celle-ci suppose la capacité à structurer et à organiser les différentes étapes d'un but (Dvorsky et Langberg, 2019). Cependant, en raison de leur préférence pour des récompenses immédiates (Luman et al., 2005), la stratégie de fixation des buts proximaux pourrait constituer une stratégie particulièrement adaptée aux étudiant·e·s avec TDA/H. En fixant des buts à court terme, ils et elles peuvent obtenir des résultats rapidement, ce qui peut renforcer leur motivation et leur engagement. Toutefois, à ce jour, aucune recherche n'a encore exploré de manière approfondie si cette stratégie est effectivement utilisée par ces étudiant·e·s et comment ils et elles la mobilisent.

Contrôler l'environnement d'étude

Les participant·e·s de l'étude qualitative de Lasky et al. (2016) rapportent que certains contextes peuvent exacerber leurs symptômes, tandis que des environnements motivants,

stimulants et adaptés à leurs profils peuvent réduire de manière significative leurs difficultés. Ces conditions favorables améliorent leur performance, atténuent les symptômes du TDA/H, leur permettent de mieux se concentrer et de transformer certains de leurs traits en atouts. Il apparaît dès lors que le contrôle de l'environnement pourrait constituer une stratégie d'autorégulation motivationnelle particulièrement pertinente pour les étudiant·e·s présentant un TDA/H. Cependant, la littérature disponible ne permet pas encore de déterminer si ces étudiant·e·s mobilisent activement cette stratégie lorsqu'ils·elles rencontrent des difficultés motivationnelles. Sur le plan conceptuel, Wilmshurst et al. (2011) ont montré que, chez les étudiant·e·s universitaires avec un TDA/H, le concept de soi global est fortement associé à la maîtrise de l'environnement, c'est-à-dire à la capacité perçue de gérer efficacement les exigences du quotidien et d'organiser son espace d'étude. Cette attention particulière accordée à la structuration de leur environnement peut être interprétée comme une stratégie compensatoire, visant à maintenir l'ordre, la planification et la stabilité. En ce sens, la maîtrise de l'environnement contribue probablement à atténuer les effets du TDA/H et à soutenir le bien-être psychologique de ces étudiant·e·s (Wilmshurst et al., 2011).

En ce qui concerne la structuration du temps, aucune étude ne s'est encore penchée sur l'usage de cette stratégie par des étudiant·e·s avec TDA/H. Toutefois, Cosnefroy (2013) souligne que « les stratégies de planification sont significativement plus présentes dans le discours de bons élèves comparé à celui des élèves en difficulté » (p. 109).

Réguler les états internes

La méta-analyse de Beheshti et al. (2020) met en évidence que, comparé·e·s au groupe témoin, les adultes avec TDA/H présentent des niveaux significativement plus élevés de dysrégulation émotionnelle globale. Parmi les dimensions de la dysrégulation émotionnelle, la gestion des émotions négatives apparaît comme particulièrement problématique pour les personnes présentant des traits du TDA/H. D'autres chercheurs, comme Barkley (2015), vont plus loin en affirmant que les difficultés de régulation émotionnelle devraient être considérées comme une caractéristique centrale du TDA/H, au même titre que les difficultés de l'attention et de l'impulsivité. Les résultats de la revue de la littérature de Soler-Gutiérrez et al. (2023) montrent que, comparés à un groupe témoin, les adultes avec TDA/H présentent systématiquement des scores plus faibles en matière de régulation émotionnelle. De plus, ils et elles ont tendance à utiliser plus fréquemment des stratégies de régulation émotionnelle inadaptées, telles que se blâmer, catastrophiser, blâmer les autres, ruminer et utiliser des stratégies de suppression de

l'émotion. L'utilisation de ces stratégies peut prolonger leur détresse et est associée à une estime de soi plus faible (Nezlek et Kuppens, 2008; Soler-Gutiérrez et al., 2023). Les étudiant·e·s avec TDA/H (n = 29) de l'étude qualitative de Legacé-Leblanc et al. (2022) rapportent des difficultés marquées de régulation émotionnelle dans le cadre des apprentissages. Ces difficultés se traduisent par une tendance à dramatiser les situations académiques, à anticiper négativement l'avenir et à se laisser submerger par des émotions négatives, lesquelles nuisent à la productivité et perturbent l'organisation du travail. Par ailleurs, les étudiant·e·s indiquent éprouver des difficultés à se désengager émotionnellement de situations stressantes, ce qui limite leur capacité à rediriger leur attention et à maintenir un engagement académique efficace.

Dans la littérature concernant les étudiant·e·s avec TDA/H une autre stratégie d'autorégulation motivationnelle émerge régulièrement : l'usage de la médication comme levier d'initiation et de maintien de la motivation. L'étude menée par Advokat et al. (2011) a comparé 92 étudiant·e·s universitaires diagnostiqué·e·s avec un TDA/H et 143 pairs sans TDA/H sur l'usage et les effets perçus de médicaments stimulants. Les résultats montrent que plus de 90 % des étudiant·e·s avec TDA/H et suivant un traitement médicamenteux estiment que celui-ci leur apporte une aide sur le plan académique. Les effets perçus portent surtout sur la concentration, l'attention soutenue, la vigilance, la réduction des distractions et une meilleure organisation du travail. La grande majorité déclare un usage diurne, centré sur les jours d'étude, ce qui traduit une utilisation ciblée à des fins académiques. Les étudiant·e·s avec TDAH dans l'étude de Legacé-Leblanc et al. (2022) rapportent une plus grande difficulté à initier le travail académique en l'absence de médication. Les résultats de Barron et al. (2006) indiquent que les étudiant·e·s avec TDA/H sous médication ont tendance à adopter des schémas d'attribution plus adaptatifs et axés sur la maîtrise que lorsqu'ils·elles prennent un placebo. Ils·elles persévèrent davantage et ressentent moins de frustration, notamment face à des tâches difficiles, suggérant ainsi une réponse motivationnelle plus adaptative. Ces résultats s'inscrivent dans une tendance plus large, où des étudiant·e·s, qu'ils·elles soient ou non diagnostiqués, recourent à des stimulants, de façon licite ou non, pour améliorer leurs performances scolaires, notamment en augmentant leur concentration, leur organisation et leur endurance lors des périodes d'étude (Advokat et al., 2011). Une enquête auprès de 1 550 étudiant·e·s de premier cycle révèle que 43 % de ceux et celles n'ayant pas de diagnostic de TDA/H ont déclaré un usage illicite de stimulants prescrits (Advokat et al., 2008). Ces chiffres suggèrent que l'utilisation de stimulants à des fins académiques est un phénomène répandu au-delà du TDA/H.

Mobiliser le soutien social

L'étude de Reaser et al. (2007) a comparé les stratégies d'apprentissage et d'étude des étudiant·e·s avec TDA/H à celles d'étudiant·e·s universitaires sans trouble. En ce qui concerne la stratégie de recherche du soutien d'autrui, l'étude n'a trouvé aucune différence significative entre les groupes. Selon les auteur·trice·s, il est possible que les étudiant·e·s avec TDA/H aient déjà reçu des aménagements avant l'université et soient habitués à rechercher l'aide de ressources de soutien, comme les enseignant·e·s, les conseiller·ère·s ou les services de soutien aux étudiant·e·s avec handicap (Reaser et al., 2007). D'autres tendances apparaissent dans la littérature. Les étudiant·e·s universitaires avec TDA/H de l'étude de Weyandt et al. (2013) ont déclaré une adaptation sociale significativement plus faible dans leur rôle d'étudiant·e que les témoins et disent rencontrent davantage de difficultés à accéder au soutien social que leurs pairs non diagnostiqués. D'autres travaux décrivent ces étudiant·e·s comme plus timides, socialement maladroits et moins enclins à initier ou à maintenir des échanges (Wolf, 2001). Une symptomatologie du TDA/H plus marquée est en outre associée à une moindre qualité des relations amicales à l'université et à une sollicitation réduite du soutien auprès des pairs sans TDA/H (McKee, 2017), ce qui peut restreindre le recours à la recherche d'aide comme stratégie d'adaptation. Dans l'étude de Simon-Dack et al. (2016) les étudiant·e·s présentant un TDA/H se montrent moins enclins à recourir à des modalités d'étude collaborative et privilégient davantage le travail individuel, ce qui peut limiter l'accès aux feedbacks correctifs et aux vérifications de compréhension médiatisées par les pairs. Cette préférence pour le travail solitaire est susceptible de restreindre le recours à la stratégie de recherche d'aide, tout en pouvant favoriser le développement d'autres stratégies d'engagement.

4.2.4. Absence d'autorégulation

La procrastination est fréquemment rapportée chez les personnes présentant un TDA/H. L'étude de Niermann et Scheres (2014) met en évidence une corrélation positive significative entre les comportements liés à l'inattention et la procrastination générale, suggérant que des manifestations telles que la distractibilité et les difficultés organisationnelles constituent des facteurs clés de la procrastination chez les étudiant·e·s présentant un TDA/H. Les résultats de l'étude qualitative de Wiener et Daniels (2016) permettent de mieux comprendre l'expérience vécue de la procrastination par les adolescent·e·s avec TDA/H. Les jeunes interrogés décrivent leur tendance à reporter le travail scolaire et identifient diverses raisons à ce comportement, comme l'oubli du travail à réaliser, l'intimidation ressentie face à l'ampleur d'un projet, le manque d'énergie ou encore la conviction qu'ils et elles pourraient effectuer rapidement la

tâche, ce qui les conduit souvent à se retrouver la veille de l'échéance sans avoir avancé. Plusieurs d'entre eux·elles soulignent également les conséquences négatives de cette procrastination, telles que l'incapacité à approfondir un travail, le fait de ne pas le soumettre à une relecture extérieure ou encore le stress accru généré par le temps limité pour le réaliser. Dans l'étude d'Altgassen et al. (2019), les adultes présentant un TDA/H ont obtenu des scores significativement plus élevés que les adultes non diagnostiqués au niveau de la procrastination. Dans une autre étude, les étudiant·e·s universitaires avec un TDA/H ont également obtenu des scores significativement plus élevés que leurs pairs sans TDA/H sur deux échelles mesurant la procrastination (Miller, 2007). Chez les étudiant·e·s avec TDA/H, la procrastination réduit souvent le temps disponible pour relire ou corriger les travaux et constitue un obstacle majeur à la réussite. Pourtant, certain·e·s disent mieux se concentrer sous pression temporelle, décrivant le « stress de la procrastination » comme un déclencheur d'action (Kaminski et al., 2006; Kwon et al., 2018; Sedgwick, 2018). D'où l'intérêt de distinguer la procrastination passive, liée à l'échec d'autorégulation, de la procrastination proactive, qui recherche volontairement la pression du temps pour mobiliser l'effort.

En conclusion, les stratégies d'autorégulation motivationnelle utilisées spécifiquement par les étudiant·e·s avec TDA/H ont fait très rarement l'objet des recherches, et le fait que la plupart des études citées n'aient pas examiné l'utilisation des stratégies d'autorégulation motivationnelle selon les contextes d'étude limite en partie la portée des résultats, puisque la régulation de la motivation doit être envisagée comme un processus étroitement dépendant du contexte situationnel (Engelschalk et al., 2016). Les étudiant·e·s universitaires avec TDA/H présentent probablement des caractéristiques spécifiques les distinguant du reste de la population présentant un TDA/H (DuPaul et al., 2018) ; des informations supplémentaires sur ce sous-groupe et sur les stratégies mises en œuvre par ce sous-groupe sont donc nécessaires.

5. Problématique

Les études universitaires représentent une période marquée par de nombreux défis, nécessitant une autonomie et une autodiscipline accrues, tout en s'accompagnant d'une réduction des soutiens externes et d'une augmentation des exigences académiques (Paivandi, 2015; Wolf, 2001; Wolf et al., 2009). Si cette période peut représenter un défi pour l'ensemble des étudiant·e·s, elle s'avère particulièrement difficile pour les étudiant·e·s présentant un TDA/H. Ces dernier·ère·s rencontrent plus fréquemment des difficultés académiques (DuPaul et al., 2009; Gormley et al., 2019), une forte tendance à la procrastination (Niermann et Scheres, 2014), un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que celui observé chez les étudiant·e·s sans TDA/H (Newark et al., 2016; Turner et Harty, 2025) et des déficits d'autorégulation motivationnelle, se traduisant par une utilisation réduite ou inefficace des stratégies de régulation motivationnelle (Berger, 2013; Dvorsky et Langberg, 2019; Reaser et al., 2007; Tomasi et Volkow, 2012). Dans ce contexte, et au regard de l'augmentation constante du nombre d'étudiant·e·s présentant un TDA/H dans l'enseignement supérieur (DuPaul et al., 2009; Mak et al., 2021), l'étude des stratégies d'autorégulation motivationnelle qu'ils·elles mobilisent, ainsi que des facteurs individuels et situationnels qui en favorisent l'usage, apparaît particulièrement pertinente.

Cependant, la littérature scientifique reste encore limitée sur le sujet. La majorité des études existantes se focalisent sur les stratégies d'autorégulation motivationnelle employées par les étudiant·e·s universitaires sans trouble, négligeant les populations étudiantes qui présentent des difficultés d'apprentissage ou des troubles neurodéveloppementaux. Cette lacune limite la généralisation des connaissances existantes aux étudiant·e·s avec TDA/H et empêche la formulation de recommandations adaptées à leurs besoins spécifiques. Dans ce contexte, le présent travail vise à enrichir les connaissances scientifiques sur les stratégies d'autorégulation motivationnelle déployées par les étudiant·e·s présentant un TDA/H, en tenant compte des facteurs contextuels et individuels et en les comparant avec celles d'un groupe d'étudiant·e·s sans TDA/H. Si les étudiant·e·s avec TDA/H développent effectivement des stratégies spécifiques à leur trouble, il apparaît pertinent de mieux comprendre comment ces stratégies sont mises en œuvre dans leur parcours universitaire afin de les rendre plus accessibles et efficaces pour l'ensemble des étudiant·e·s confronté·e·s à des difficultés similaires. Une telle approche permettrait de considérer non seulement les vulnérabilités, mais également les ressources et les forces associées au style motivationnel des étudiant·e·s avec TDA/H.

5.1. Questions de recherche et hypothèses

Ainsi, la présente étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

1. Quelles sont les stratégies d'autorégulation motivationnelle utilisées par des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H ?

(H1) L'usage rapporté des stratégies d'autorégulation motivationnelle varie selon le contexte et les caractéristiques de la tâche, même si la nature précise de ces variations reste à préciser (Miele et Scholer, 2018; Morsink et al., 2019; Wolters, 2003).

(H2) Des étudiant·e·s avec TDA/H privilégient des stratégies à visée extrinsèque et recourent moins fréquemment aux stratégies liées aux buts de maîtrise (Simon-Dack et al., 2016).

(H3) Des étudiant·e·s avec TDA/H recourent à un ensemble important de stratégies d'autorégulation motivationnelle inefficaces, voire à des comportements non autorégulés, tels que la procrastination (Niermann et Scheres, 2014).

2. Les stratégies d'autorégulation motivationnelle diffèrent-elles entre des étudiant·e·s universitaires avec TDA/H et sans TDA/H ? Le cas échéant, en quoi diffèrent-elles ?

(H4) Comparé·e·s à leurs pairs sans TDA/H, des étudiant·e·s avec TDA/H mobilisent moins fréquemment certaines stratégies d'autorégulation motivationnelle, même si la nature précise de ces variations reste à préciser.

(H5) Comparé·e·s à leurs pairs sans TDA/H, des étudiant·e·s avec TDA/H présentent des niveaux plus élevés de comportements révélant un manque d'autorégulation et recourent plus fréquemment à la procrastination (Altgassen et al., 2019; Miller, 2007).

3. Quelles difficultés motivationnelles rencontrent des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H ? En quoi diffèrent-elles de celles vécues par des étudiant·e·s universitaires sans TDA/H ?

(H6) Les étudiant·e·s avec TDA/H rencontrent davantage de difficultés motivationnelles que leurs pairs sans TDA/H, en raison de déficits exécutifs, motivationnels et émotionnels qui affectent directement la capacité à initier, maintenir et réguler l'effort dans les activités académiques (Kwon et al., 2018; Morsink et al., 2019; Weyandt et al., 2013).

6. Méthodologie

En raison du nombre encore limité de recherches sur les stratégies d'autorégulation motivationnelle chez les étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H, cette étude adopte une approche exploratoire. Ce choix est adapté lorsqu'un phénomène est encore peu documenté, car il permet de cerner les caractéristiques du sujet, d'enrichir la compréhension, et de poser les bases pour formuler des questions de recherche plus ciblées ou générer de nouvelles hypothèses (Stebbins, 2001). L'analyse de données s'inscrit dans une approche méthodologique mixte. Les entretiens ont été analysés à l'aide d'une analyse de contenu, dont les résultats ont permis à la fois une comparaison qualitative des discours des participant·e·s et une quantification des données en vue de réaliser des comparaisons statistiques entre les deux groupes étudiés. Cette intégration de techniques dans l'analyse permet de mettre en évidence d'éventuelles différences significatives dans l'utilisation des stratégies, tout en conservant la richesse interprétative et les détails sur l'expérience vécue propre aux méthodes qualitatives (Miles et al., 2014).

6.1. Participant·e·s

L'échantillon se compose de 18 participant·e·s inscrit·e·s à l'Université de Fribourg : neuf étudiant·e·s ayant reçu un diagnostic de TDA/H (groupe avec TDA/H) et neuf étudiant·e·s sans TDA/H (groupe sans TDA/H). Chaque étudiant·e du groupe avec TDA/H a été apparié·e à un·e étudiant·e sans TDA/H qui lui correspond au niveau du sexe, du programme d'étude et du niveau d'étude, constituant neuf paires appariés. Cette procédure a permis d'augmenter la comparabilité des deux groupes (Kover et Atwood, 2013). Les participant·e·s avec TDA/H ont été recruté·e·s par réseau personnel et en partie via une personne organisant des groupes de parole pour étudiant·e·s avec TDA/H à l'université. Tou·te·s les participant·e·s ont pris part à l'étude sur une base volontaire et ont été inclus·e·s s'ils et elles répondaient aux critères suivants : être inscrit·e à l'Université de Fribourg et disposer d'un diagnostic médical de TDA/H. Pour constituer le groupe sans TDA/H, chaque participant·e avec TDA/H a proposé un·e pair·e apparié·e sur le genre, le programme et le niveau d'études.

En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques (tableau 3), les deux groupes comptent chacun sept femmes et deux hommes. L'âge moyen est de 25 ans pour le groupe avec TDA/H et de 23 ans pour le groupe sans TDA/H. Les deux groupes diffèrent sur le plan de la

langue maternelle : le groupe avec TDA/H est majoritairement francophone (huit sur neuf), tandis que le groupe sans TDA/H comprend quatre francophones et cinq italophones.

Tableau 3

Caractéristiques sociodémographiques et cliniques des participant·e·s

	Groupe avec TDA/H (n=9)	Groupe sans TDA/H (n=9)
Genre (F/H)	7/2	7/2
Âge	M=25.11 ; ET=3.22	M=23.33 ; ET=2.12
Langue maternelle (F/I)	8/1	4/5
Troubles associés	6	0

Note : Genre (Femme/Homme) ; Langue maternelle (Français/Italien)

Parmi les participant·e·s du groupe avec TDA/H, cinq présentent une présentation principalement inattentive et quatre une présentation combinée. Le diagnostic a été posé en moyenne à l'âge de 21 ans : deux participant·e·s l'ont reçu entre 12 et 14 ans, tandis que tou·te·s les autres ont été diagnostiqué·e·s au cours de leurs études universitaires. Concernant les mesures de compensation des désavantages, deux personnes en bénéficient déjà et une autre est en attente de validation de sa demande. Plusieurs participant·e·s ont souligné que les démarches étaient longues (plusieurs mois), coûteuses en énergie et administrativement complexes, ce qui a conduit certain·e·s d'entre eux·elles à renoncer à les entreprendre. En ce qui concerne les traitements médicamenteux, cinq de neuf participant·e·s du groupe avec TDA/H suivent un traitement psychostimulant pour le TDA/H, tel que Médikinet®, Concerta® ou Ritalin®. Six étudiant·e·s avec TDA/H sur neuf présentant également un trouble associé, parmi les troubles figurent le haut potentiel intellectuel, des troubles anxieux, des troubles dépressifs et l'épilepsie. À titre de comparaison, aucun·e participant·e du groupe sans TDA/H n'a rapporté l'existence d'un diagnostic médical ou psychologique, quel qu'il soit.

En ce qui concerne les caractéristiques académiques, dans le groupe avec TDA/H, sept étudiant·e·s sur neuf sont inscrit·e·s au niveau master et deux au niveau bachelor. La majorité (huit sur neuf) appartient à la Faculté des lettres et sciences humaines, tandis qu'une participante est inscrite à la Faculté des sciences et de médecine. Les programmes d'études incluent la pédagogie spécialisée, la chimie, les sciences de l'éducation, le travail social, la psychologie clinique, l'enseignement spécialisé, ainsi que les études sur la famille, l'enfance et la jeunesse. Le groupe sans TDA/H présente les mêmes caractéristiques que le groupe avec TDA/H en ce

qui concerne le niveau et le programme d'études, conformément à la procédure d'appariement mise en place. Une seule exception est à noter : l'étudiant·e suivant un Bachelor en chimie a été apparié·e à une personne inscrite en Bachelor de médecine, en raison de l'impossibilité de trouver un·e participant·e correspondant·e dans le même programme. En matière de parcours académique (tableau 4), trois participant·e·s de chaque groupe ont déjà redoublé une année scolaire. Deux étudiant·e·s avec TDA/H rapportent avoir abandonné des études antérieures. Les étudiant·e·s avec TDA/H sont proportionnellement plus nombreux·ses à avoir échoué à au moins un examen universitaire, ils et elles rapportent un nombre moyen d'examens échoués à l'université de $M = 2.6$ contre $M = 0.7$ pour le groupe sans TDA/H. Tou·te·s les participant·e·s du groupe avec TDA/H exercent une activité professionnelle en parallèle de leurs études, avec des taux d'activité allant jusqu'à 50 %. Dans le groupe sans TDA/H, six participant·e·s déclarent également exercer une activité professionnelle en parallèle de leurs études, avec des taux d'activité allant jusqu'à 40 %.

Tableau 4

Parcours académique des participant·e·s

	Groupe avec TDA/H (n=9)	Groupe sans TDA/H (n=9)
Redoublement	3	3
Abandon d'études	2	0
Échec à des examens	8	5
Emploi parallèle	9	6

6.2. Procédure de collecte des données

Dans le cadre de cette étude, la méthode sélectionnée pour récolter les données est l'entretien semi-directif individuel. Cette méthode se caractérise par une interaction verbale souple permettant d'aborder, dans une dynamique proche de la conversation, les thématiques de recherche tout en s'adaptant au rythme et au contenu de chaque participant·e. Ce dispositif favorise une compréhension approfondie et co-construite du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009). La procédure d'entretien peut fournir des données fiables sur les pratiques d'autorégulation des étudiant·e·s, car elle permet de décrire les différences individuelles dans les pratiques de l'apprentissage autorégulé et d'identifier l'utilisation des stratégies dans des contextes réels (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986). L'entretien permet également de

« clarifier ce que l'autre pense et qui ne peut être observé » (Savoie-Zajc, 2009, p. 343), comme c'est le cas pour les stratégies d'autorégulation motivationnelle. Le recours à des entretiens se justifie également par la taille restreinte de l'échantillon et par le caractère exploratoire de la recherche, ce mode de collecte étant particulièrement adapté pour approfondir la compréhension des phénomènes peu étudiés (Stebbins, 2001).

Pour concevoir et structurer les entretiens, je me suis appuyée sur l'une des premières procédures développées pour évaluer l'apprentissage autorégulé : le *Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SLRIS) développé par Zimmerman et Martinez-Pons (1986, 1988, 1990). Cette procédure, destinée à évaluer l'utilisation des stratégies d'apprentissage autorégulé chez les étudiant·e·s, invite les participant·e·s à décrire les stratégies qu'ils et elles utilisent dans de contextes d'apprentissage courants (Zimmerman et Martinez-Pons, 1986). En m'inspirant du SLRIS, j'ai élaboré la structure de l'entretien semi-directif et j'ai construit le guide d'entretien qui m'a permis de structurer mes entretiens (annexe 1).

Les entretiens ont été réalisés entre avril et juin 2025 par moi-même. Cinq entretiens se sont déroulés en ligne via Microsoft Teams, tandis que les 13 autres ont eu lieu dans des salles de l'université, aménagées de façon à éviter toute distraction et à favoriser un cadre propice aux échanges. Avec l'accord des participant·e·s, l'ensemble des entretiens a été enregistré, ce qui m'a permis de rester pleinement concentrée sur l'interaction et l'écoute active. Tous les entretiens se sont déroulés de la manière suivante. Une première partie introductive a permis de présenter l'étude aux participant·e·s, en expliquant son objectif, sa durée et les principes éthiques. Ensuite, la structure de l'entretien a été exposée aux participant·e·s afin de rendre le déroulement plus prévisible. La deuxième partie de l'entretien était consacrée à la collecte des données démographiques des participant·e·s. La troisième partie portait sur la discussion autour des difficultés et des stratégies d'autorégulation motivationnelle rencontrées par les étudiant·e·s dans quatre scénarios typiques de l'expérience universitaire. Les scénarios ont été présentés un par un et les participant·e·s avaient sous les yeux la description du scénario accompagné par un pictogramme visuel représentant le scénario. Pour chaque scénario, les participant·e·s étaient invité·e·s à décrire une expérience vécue en lien avec celui-ci, à décrire les difficultés motivationnelles rencontrées, puis à indiquer les stratégies utilisées pour surmonter ces difficultés, se mettre au travail et maintenir leur motivation. Le recours à des scénarios spécifiques, articulés aux expériences personnelles des participant·e·s, répond aux recommandations de la littérature scientifique en faveur d'une approche situationnelle de l'autorégulation de l'apprentissage, dans la mesure où le contexte et ses caractéristiques

influencent directement les processus d'apprentissage autorégulé (Miele et Scholer, 2018; Trautner et al., 2025; Winne, 2010).

Les scénarios proposés permettent ainsi d'explorer une diversité de situations d'étude, différant selon qu'elles mobilisent un apprentissage individuel ou collectif, et qu'elles s'inscrivent dans une temporalité à court ou à long terme.

- Scénario 1 : étudier pour un examen (situation individuelle et à court terme).
- Scénario 2 : rédiger un travail écrit (situation individuelle et à long terme).
- Scénario 3 : préparer une présentation orale (situation collective et à court terme).
- Scénario 4 : réaliser un travail de groupe (situation collective et à long terme).

Après la discussion autour des scénarios, une dernière question exploratoire était posée : «*Quelle est la situation que tu vis à l'université dans laquelle tu rencontres le plus de difficultés motivationnelles ? Quelles stratégies d'autorégulation motivationnelle utilises-tu dans cette situation ?* ». L'objectif de cette question n'était pas de répondre directement aux questions de recherche principales, mais de recueillir des éléments exploratoires permettant d'identifier d'éventuelles situations de difficultés motivationnelles non couvertes par les quatre scénarios proposés et permettre aux étudiant·e·s d'évoquer d'éventuelles nouvelles stratégies. La dernière partie de l'entretien visait à évaluer le sentiment d'efficacité personnelle. J'ai demandé aux participant·e·s d'évaluer leur accord sur une échelle de Likert à 5 points (1 = pas du tout d'accord, 2 = plutôt pas d'accord, 3 = ni d'accord ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5 = tout à fait d'accord) en réponse à six items concernant le sentiment d'efficacité personnelle (Schmitz et Frenay, 2013), ainsi qu'à cinq items relatifs au sentiment d'efficacité personnelle pour autoréguler la motivation (Trautner et Schwinger, 2020) (annexe 2). Les six items évaluant le sentiment d'efficacité personnelle sont issus de l'*Academic Self-Efficacy Scale* développée par Schmitz et Frenay (2013). Cette version abrégée de l'échelle a été utilisée par Berger et Cosnefroy (sous révision) pour examiner les liens entre le sentiment d'efficacité personnelle et les stratégies d'autorégulation motivationnelle. Leurs résultats indiquent que le sentiment d'efficacité personnelle prédit significativement plusieurs stratégies d'autorégulation motivationnelle et apparaît également comme un prédicteur significatif de la persévérance dans les tâches académiques ($\beta = .31, p < .001$), apportant ainsi un soutien empirique à la validité de cette mesure. Concernant la fidélité, l'échelle à six items présente une consistance interne satisfaisante ($\alpha = .80$), suggérant une cohérence adéquate entre les items. Les cinq items évaluant le sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation de la motivation sont issus du *Self-efficacy for Motivation Regulation Scale* développé par Trautner et Schwinger (2020).

Initialement élaborée en allemand, l'échelle a été traduite en français par Da Silva (2025). En ce qui concerne la validité prédictive de l'échelle, Trautner et Schwinger (2020) ont observé des corrélations significatives entre le sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation de la motivation et des stratégies d'autorégulation motivationnelle ($r = .46, p < .001$), ainsi qu'avec l'investissement en effort ($r = .68, p < .001$). Par rapport à la fidélité, l'échelle finale, composée de cinq items après la suppression d'un item problématique, présente des saturations factorielles satisfaisantes ainsi qu'une cohérence interne acceptable, avec un omega de McDonald (1999) de 0.83.

6.3. Procédure d'analyse des données

Après la réalisation des entretiens, ceux-ci ont été transcrits mot par mot à l'aide du logiciel d'intelligence artificielle *Turboscribe*. Une fois la transcription terminée, les enregistrements ont été réécoutés pour corriger d'éventuelles erreurs de transcription. L'ensemble des données a été anonymisé en attribuant un identifiant à chaque participant·e. Les six entretiens réalisés en italien ont été traduits en français à l'aide des logiciels d'intelligence artificielle *DeepL* et *ChatGPT*, puis revus et validés par moi-même. Une fois le corpus transcrit, une analyse de contenu a été menée. L'analyse de contenu permet de traiter l'information contenue dans un message de manière systématique, afin de produire des inférences sur les conditions de production à partir d'indicateurs (Bardin, 2013). Parmi les différentes techniques d'analyse de contenu, c'est l'analyse catégorielle qui a été mobilisée. Elle consiste à classer les unités d'analyse du corpus dans des catégories, définies soit à priori selon une approche déductive, soit émergentes à partir des données dans le cadre d'une approche inductive (Bardin, 2013). L'analyse de contenu a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *MaxQDA*. Pour le codage des stratégies d'autorégulation motivationnelle, je me suis appuyée sur les stratégies répertoriées dans l'échelle d'autorégulation motivationnelle de Berger et Cosnefroy (2025), adoptant ainsi une approche déductive guidée par un cadre conceptuel préexistant. Concrètement, chaque stratégie d'autorégulation motivationnelle mentionnée par les participant·e·s a été codée dans l'item correspondant de l'échelle. Toutefois, j'ai également conservé une ouverture à l'émergence de nouvelles catégories et de nouveaux items, suivant une approche inductive. Lorsque les stratégies rapportées par les participant·e·s ne correspondaient à aucun item de l'échelle, je les codais de manière ouverte en formulant des codes courts et précis qui reflétaient fidèlement les propos des participant·e·s. Ces codes ont ensuite été regroupés en catégories plus larges, afin de

faciliter leur organisation, leur analyse et leur comparaison entre les deux groupes étudiés. Une catégorie intitulée *absence d'autorégulation* a également été ajoutée. Cette double démarche déductive-inductive se justifie par le caractère exploratoire de l'étude, la population des étudiant·e·s avec TDA/H à l'université étant encore très peu investiguée dans la littérature scientifique.

En ce qui concerne le codage des difficultés motivationnelles, j'ai utilisé une approche inductive. Les unités de sens décrivant une difficulté motivationnelle ont d'abord été identifiées et codées de manière ouverte, en formulant des codes courts et précis qui reflétaient fidèlement les propos des participant·e·s. Ces codes ont ensuite été regroupés en catégories plus larges, chacune rassemblant des difficultés présentant un sens commun, afin de faciliter leur organisation, leur analyse et leur comparaison entre les deux groupes étudiés.

Les données recueillies ont fait l'objet d'un traitement à la fois quantitatif et qualitatif. Comme le rappelle Saldaña (2011), l'analyse de contenu peut conjuguer ces deux dimensions, dans la mesure où la fréquence statistique d'occurrence d'un thème peut constituer une mesure de son importance relative. Sur le plan quantitatif, l'analyse a porté sur la comparaison statistique de la fréquence d'apparition des stratégies et des difficultés. Les analyses ont été réalisées à l'aide du logiciel *IBM SPSS Statistics*. Les procédures statistiques spécifiques employées seront détaillées dans la section de présentation des résultats. Sur le plan qualitatif, une mise en contraste des récits des participant·e·s a été menée afin d'identifier, comparer et illustrer les thèmes saillants par des extraits représentatifs.

6.4. Considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques ont été prises en compte lors de la réalisation de cette recherche (Miles et al., 2014). En début d'entretien, l'objectif de l'étude, les modalités de traitement des données et les procédures d'anonymisation ont été expliqués de manière explicite à chaque participant·e. Un consentement oral a été recueilli pour l'enregistrement des entretiens, en précisant que ces enregistrements seraient utilisés exclusivement dans le cadre de ce travail de master. Il a également été expliqué que les transcriptions seraient entièrement anonymisées, rendant impossible toute identification des participant·e·s. Pour garantir cette anonymisation, un identifiant unique a été attribué à chaque participant·e. Toutes les informations susceptibles de permettre l'identification d'une personne ont été supprimées ou

remplacées par un code et les prénoms mentionnés dans les entretiens ont été remplacés par des prénoms d'emprunt.

6.5. Discussion de la qualité de la démarche de recherche

Pour évaluer la qualité de la démarche de recherche, les critères de scientificité sont discutés. Tout d'abord, l'utilisation d'un guide d'entretien semi-directif a permis d'assurer la cohérence et la pertinence des questions posées (Boutin, 2006). Ce guide a été testé une première fois avant le début de la collecte, ce qui m'a permis d'ajuster certaines formulations et d'aborder le premier entretien avec un peu plus d'expérience. Cependant, lors de la collecte des données, il y a eu quelques limites. Étant donné qu'il s'agissait de ma première expérience de conduite d'entretiens, j'ai rencontré des difficultés lors des relances et parfois dans la formulation des questions spontanées. Le français étant ma deuxième langue, certaines nuances linguistiques ont pu limiter ma fluidité d'expression ou la précision de certaines reformulations. De plus, les premiers entretiens ont été marqués par une attention accrue à la structure du guide, ce qui a pu réduire ma disponibilité pour une écoute pleinement active et spontanée (Boutin, 2006). Avec l'avancement de la collecte, j'ai toutefois observé une amélioration progressive de ma capacité à instaurer un échange fluide, à écouter activement et à ajuster les relances en fonction des propos des participant·e·s. Un autre point à considérer est le risque d'influence lié à ma connaissance préalable du cadre théorique et aux réponses déjà recueillies auprès d'autres participant·e·s. Cette familiarité a pu orienter certaines relances ou interprétations, constituant ainsi un biais potentiel. En effet, lorsque l'intervieweur·euse est responsable de la recherche et intervient également dans l'analyse des résultats, des biais peuvent découler de sa connaissance accrue du sujet ; cette situation appelle prudence et réflexivité (Boutin, 2006). En ce qui concerne le lieu et les conditions des entretiens, elles ont été soigneusement définies en fonction des caractéristiques des participant·e·s. J'ai veillé à instaurer un cadre rassurant et confortable, propice à l'expression et à la confiance (Boutin, 2006).

Afin de mesurer la fidélité du processus de codage, j'ai fait appel à l'accord interjuges. Sur 646 extraits, 61 ont été recodés par une autre étudiante en master de sciences de l'éducation. Le kappa de Cohen calculé sur cet échantillon est de 0.86, ce qui, selon les critères de Landis et Koch (1977), indique une force d'accord substantielle. Cette procédure a permis d'identifier certains items et définitions à clarifier : quelques divergences au niveau des sous-catégories ont conduit à préciser les définitions et à fusionner certaines catégories.

Durant le traitement et l'analyse des données, j'ai adopté une posture réflexive tout au long du processus, avec une prise de conscience des biais et un effort constant pour maintenir une ouverture aux propos des participant·e·s. La réalisation d'un mémo réflexif a constitué un outil central dans cette démarche. Cette procédure m'a permis de réfléchir de manière critique à ma procédure, prendre du recul, remettre en question mes propos et choix, et donc d'avoir des données plus réfléchies et complètes, tout en limitant la subjectivité (Boutin, 2006). Par ailleurs, le mémo contribue à tracer le cheminement analytique, rendant le processus plus transparent et traçable, ce qui renforce la validité scientifique au sens qualitatif (Mason, 2002). En somme, bien que la démarche ait comporté certaines limites inhérentes à mon expérience de terrain et à ma position de chercheuse novice, elle a été conduite dans un souci constant de rigueur, de réflexivité et de fidélité aux propos des participant·e·s. Ces éléments contribuent à renforcer la qualité scientifique de l'étude, tout en reconnaissant les zones améliorables pour les futures recherches.

7. Résultats et discussion

Dans ce chapitre, les données recueillies seront présentées et interprétées. Dans un premier temps, la comparaison entre les groupes concernant le sentiment d'efficacité personnelle sera exposée. Dans un deuxième temps, les difficultés rencontrées par les participant·e·s avec un TDA/H seront présentées et comparées avec celles rencontrées par les participant·e·s sans TDA/H (QR3). Enfin, les stratégies d'autorégulation motivationnelle utilisées par les participant·e·s présentant un TDA/H seront décrites (QR1), puis comparées à celles des participant·e·s sans TDA/H (QR2). Dans ce chapitre, les expressions « étudiant·e·s avec TDA/H » et « étudiant·e·s sans TDA/H » sont utilisées pour désigner les participant·e·s de l'échantillon étudié. Compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon, les résultats présentés ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des étudiant·e·s universitaires avec ou sans TDA/H.

7.1. Sentiment d'efficacité personnelle

Étant donné le rôle central du sentiment d'efficacité personnelle dans la mise en œuvre des stratégies d'autorégulation motivationnelle (Miele et Scholer, 2018; Schwinger et Stiensmeier-Pelster, 2012), il apparaît pertinent d'examiner les différences entre les groupes avant d'aborder l'analyse des stratégies elles-mêmes. Pour comparer les groupes en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation de la motivation, un t-test pour échantillons indépendants a été réalisé.

Concernant les six items de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle de Schmitz et Frenay (2013), la cohérence interne observée dans l'échantillon s'avère faible ($\alpha = .52$). En supprimant l'item SE3 (« Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année »), l'alpha s'élève à $\alpha = .63$, indiquant une amélioration de la cohérence interne. En retirant l'item SE3, les résultats (tableau 5) indiquent que les étudiant·e·s du groupe avec TDA/H obtiennent un score moyen inférieur ($M = 16.22, ET = 2.54$) à celui des étudiant·e·s du groupe sans TDA/H ($M = 18.11, ET = 2.62$). Toutefois, bien que la différence observée de $M = 1.89$ ($ET = 1.22$) aille dans le sens attendu, elle n'est pas statistiquement significative ($t_{(16)} = -1.55, p = .14$). Ces résultats ne convergent pas avec la littérature, qui rapporte chez les étudiant·e·s universitaires avec TDA/H des niveaux d'estime de soi et d'efficacité personnelle significativement plus faibles que chez leurs pairs (Newark et al., 2016; Turner et Harty, 2025). Dans l'échantillon de cette étude, cette différence n'apparaît pas.

Tableau 5

Scores de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (Schmitz et Frenay, 2013)

	Score moyen groupe avec TDA/H	Score moyen groupe sans TDA/H	Différence moyenne	t	p bilatérale	d
SEP	$M = 16.22$ $ET = 2.54$	$M = 18.11$ $ET = 2.62$	$M = 1.89$ $ET = 1.22$	-1.55	.14	.73

Concernant le *Self-efficacy for Motivation Regulation Scale* de Trautner et Schwinger (2020), la cohérence interne observée dans l'échantillon est acceptable ($\alpha = .75$). Les résultats (tableau 6) indiquent que les étudiant·e·s avec TDA/H ($M = 13.00$, $ET = 2.87$) obtiennent un score plus faible que les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H ($M = 16.44$, $ET = 3.47$) avec une différence de $M = 3.44$ ($ET = 1.50$). Cette différence de scores est statistiquement significative ($t_{(16)} = -2.30$, $p < .01$) et est associée à une taille d'effet élevée ($d = 1.08$). Plusieurs verbatim confirment cette tendance : dès le début de l'entretien, plusieurs participant·e·s avec TDA/H ont exprimé une forme de résignation ou de doute quant à leur capacité à se motiver. Par exemple, l'une d'elles a déclaré avec humour : « désolée, je n'en aurai pas beaucoup » (PE7), en évoquant les stratégies d'autorégulation motivationnelle qu'elle utilisait. Une autre participante a exprimé un faible sentiment de capacité à s'autoréguler, comme l'illustre l'affirmation suivante : « j'ai vraiment très peu de stratégies de régulation personnelle » (PE2). Ces propos traduisent une perception négative de leurs propres capacités d'autorégulation, en cohérence avec les résultats quantitatifs obtenus.

Tableau 6

Scores du Self-efficacy for Motivation Regulation Scale (Trautner et Schwinger, 2020)

	Score moyen groupe avec TDA/H	Score moyen groupe sans TDA/H	Différence moyenne	t	p bilatérale	d
SEP pour autoréguler sa motivation	$M = 13.00$ $ET = 2.87$	$M = 16.44$ $ET = 3.47$	$M = 3.44$ $ET = 1.50$	-2.30	<.01	1.08

En résumé, si aucune différence n'apparaît sur le plan de l'efficacité personnelle globale, les données mettent en évidence que les étudiant·e·s avec un TDA/H de l'échantillon de cette étude se sentent moins confiant·e·s dans leur capacité à mobiliser et réguler leur motivation. Ces résultats suggèrent que les difficultés d'autorégulation motivationnelle rencontrées par ces étudiant·e·s pourraient être davantage liées à la gestion et l'autorégulation de leur motivation plutôt qu'à la perception générale de leurs compétences. En effet, des croyances faibles quant à la capacité à réguler sa motivation réduisent la probabilité d'utiliser des stratégies d'autorégulation efficaces, entraînant une baisse de l'effort et de la persévérance (Trautner et Schwinger, 2020). Ces résultats soulignent ainsi l'importance de considérer des mesures spécifiques d'efficacité personnelle (Von Soest et al., 2016).

7.2. Difficultés motivationnelles

Cette partie permet de répondre à la question de recherche « *Quelles difficultés motivationnelles rencontrent des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H ? En quoi diffèrent-elles de celles vécues par des étudiant·e·s universitaires sans TDA/H ?* »

Le tableau 7 présente la fréquence des différentes difficultés rencontrées par les étudiant·e·s avec TDA/H selon les quatre scénarios. Les difficultés sont regroupées selon trois catégories principales : difficultés cognitives, difficultés motivationnelles et difficultés émotionnelles. Les difficultés motivationnelles regroupent le coût élevé de la tâche, la faible valeur de la tâche et le faible sentiment d'efficacité personnelle.

On observe d'abord que les scénarios 1 et 2 concentrent la majorité des difficultés, avec respectivement 25 et 24 occurrences au total. Ces deux situations semblent donc particulièrement exigeantes pour les participant·e·s, traduisant un niveau d'effort ou de contrainte plus important que dans les scénarios 3 et 4, qui présentent des totaux plus faibles (autour de 13 et 15 occurrences). Parmi les types de difficultés recensés, le coût élevé de la tâche ressort comme la catégorie la plus fréquente citée, notamment dans les scénarios 1 et 2. Ce résultat suggère que ces tâches sont perçues par les participant·e·s comme particulièrement exigeantes en termes d'effort, de temps ou d'investissement, et susceptibles d'entrer en concurrence avec d'autres activités jugées plus attractives ou immédiatement gratifiantes.

Tableau 7*Fréquence des difficultés perçues par les étudiant·e·s avec TDA/H selon le contexte*

	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3	Scénario 4	Total
Coût élevé de la tâche	11	12	6	4	33
Faible valeur de la tâche	5	3	1	7	16
Faible sentiment d'efficacité personnelle	3	2	2	1	8
Difficultés cognitives	4	5	3	2	14
Difficultés émotionnelles	2	2	1	1	6
Total	25	24	13	15	

Note : S1 = scénario 1 (étudier pour un examen) / S2 = scénario 2 (rédiger un travail écrit) / S3 = scénario 3 (préparer une présentation orale) / S4 = scénario 4 (réaliser un travail de groupe)

Pour comparer les difficultés vécues entre les deux groupes, des comparaisons globales non appariées ont été effectuées à l'aide du test non paramétrique de Mann-Whitney U, en raison de la petite taille de l'échantillon et du fait que, pour la majorité des difficultés, la distribution des fréquences s'écarte significativement de la normalité dans au moins un des deux groupes ($p < .05$). Les résultats n'ont révélé aucune différence significative entre les étudiant·e·s avec et sans TDA/H concernant les difficultés veçues, selon un seuil de significativité fixé à $p < .10$. Toutefois, la difficulté liée au coût élevé de la tâche présente une tendance vers la significativité et est rapportée plus fréquemment par les étudiant·e·s sans TDA/H ($p = .11, r = .38$).

Toutefois, compte tenu de la taille restreinte de l'échantillon, il convient de ne pas se limiter à l'interprétation des résultats statistiques. Une analyse qualitative a donc été menée afin d'examiner plus finement les récits des participant·e·s.

Le tableau 8 illustre la fréquence des difficultés perçues en fonction des groupes. Les deux groupes mentionnent principalement des difficultés motivationnelles liées à la valeur perçue de la tâche et au coût élevé de la tâche, rejoignant les observations faites dans la littérature auprès d'étudiant·e·s universitaires (Miele et Scholer, 2018; Wolters, 1998). La perception d'un manque de sens ou de pertinence de certaines matières constitue une source fréquente de démotivation, tant chez les étudiant·e·s avec TDA/H que chez les étudiant·e·s sans TDA/H. Plusieurs participant·e·s ont indiqué éprouver des difficultés à s'engager dans la tâche lorsque

celle-ci était perçue comme peu intéressante ou dépourvue de finalité claire. Une étudiante en master présentant un TDA/H explique « lors de mon travail de bachelor, je n'arrivais pas à m'y mettre parce qu'en fait, je détestais ce que je faisais. Je n'arrivais pas à mettre le sens. » (PE7), une autre étudiante en master sans TDA/H souligne « peut-être que je ne trouvais pas la matière très utile, elle ne me plaisait pas, donc je ne voyais pas l'intérêt de l'étudier » (PC6). Un autre participant en master avec TDA/H a évoqué plus spécifiquement la démotivation face à la répétition des contenus : « souvent, le fait de réviser pour moi dans un examen, ça veut dire revoir la matière que j'ai déjà vue une fois et ça, je n'y arrive pas non plus. Ça ne me motive pas du tout de refaire les choses » (PE4). Ce constat rejoint la littérature, qui met en évidence la difficulté des étudiant·e·s avec TDA/H à s'engager dans des tâches répétitives ou peu intéressantes (Kwon et al., 2018; Morsink et al., 2017; Prevatt et al., 2017). Une étudiante en master avec TDA/H évoque à plusieurs reprises la difficulté à percevoir la finalité des études et à relier la tâche présente à ses objectifs futurs : « mais je n'arrive jamais à avoir un peu une finalité. De me dire, c'est pour ton master, c'est pour ton futur et tout ça. Je n'y arrive pas. » (PE7). Cette dimension renvoie à la difficulté que peuvent rencontrer les personnes avec TDA/H à maintenir la motivation pour des récompenses différées (par exemple l'obtention du diplôme) et à donner du sens à des tâches s'inscrivant dans le long terme (Morsink et al., 2017; Sonuga-Barke, 2003).

Tableau 8

Fréquence des difficultés perçues selon le groupe

Type de difficulté	Groupe avec TDA/H	Groupe sans TDA/H
Coût élevé de la tâche*	34	54
Faible valeur de la tâche	25	20
Faible sentiment d'efficacité personnelle	8	10
Difficultés cognitives	23	17
Difficultés émotionnelles	8	9
Total	98	110

* $p = .11$, $r = .38$

Les deux groupes ont également mentionné le coût élevé de la tâche comme facteur de démotivation. Cette difficulté a toutefois été mentionnée légèrement plus fréquemment par les étudiant·e·s sans TDA/H. Les participant·e·s des deux groupes ont souligné que l'absence de stress ou une échéance lointaine ou inexistante constituait une difficulté pour maintenir leur engagement. Certain·e·s étudiant·e·s avec TDA/H insistent surtout sur la difficulté à initier une tâche vécue comme un obstacle majeur. Une fois engagé·e·s, ils et elles disent maintenir plus facilement l'effort, mais l'initiation de l'action demeure coûteuse, dans la mesure où elle requiert un effort initial important ainsi qu'un renoncement explicite à d'autres activités perçues comme plus gratifiantes. Ce profil est cohérent avec la littérature montrant que l'établissement initial de la motivation pour amorcer une activité d'apprentissage est une phase distincte et souvent plus exigeante que son maintien en cours de tâche (Engelschalk et al., 2016). Certain·e·s participant·e·s avec TDA/H associent également l'augmentation du coût au manque de contraintes externes. En effet, la littérature met en évidence qu'un manque de structure et de feedback externe peut entraîner une baisse de la motivation chez les personnes TDA/H (Carlson et al., 2002). Chez les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H, les difficultés sont davantage liées à d'autres activités concurrentes (vacances, loisirs, etc.) ou à la perception d'une charge excessive, notamment dans les travaux de groupe : « et voir que d'autres personnes ne travaillaient pas, ça te coupe un peu l'envie de travailler », « c'est vraiment l'ampleur du travail qui démotivait » (PC4, étudiant sans TDA/H en master).

En ce qui concerne le faible sentiment d'efficacité personnelle, cette difficulté a été peu explicitement évoquée par les deux groupes. Les étudiant·e·s décrivent surtout des tâches perçues comme trop complexes ou insurmontables, ce qui reflète des problèmes d'attentes de succès (Cosnefroy et Berger, 2024). Ainsi, une étudiante avec TDA/H décrit ses difficultés à s'engager dans la rédaction de son travail de bachelor « le plus dur pour moi, c'est tout ce qui est recherche d'articles, de sources. J'ai beaucoup de peine » (PE9). Une étudiante en master sans TDA/H rapporte éprouver des difficultés à débiter la préparation d'un examen « parce que tout me paraissait un peu insurmontable » (PC7). Les difficultés rapportées portent sur des aspects personnels de l'activité pour lesquels les participant·e·s ne se sentent pas compétent·e·s, comme apprendre par cœur, effectuer des recherches bibliographiques, suivre des cours en anglais, ce qui alimente la démotivation. Des expériences négatives répétées tendent à faire baisser l'estime de ses capacités et à favoriser une interprétation pessimiste des exigences (« trop complexe », « insurmontable »), freinant l'engagement et la persévérance (Bandura, 2019; Olivier et Steenkamp, 2004). En raison des difficultés

scolaires plus marquées mises en évidence chez les étudiant·e·s avec TDA/H (DuPaul et al., 2009), on aurait pu s'attendre à ce que ce thème soit davantage exprimé par ce groupe. Cependant, le fait que cette difficulté ait été rarement mentionnée et de manière similaire dans les deux groupes suggère plusieurs hypothèses possibles. D'une part, cette faible différenciation pourrait refléter le fait que le sentiment d'efficacité personnelle est une dimension difficile à verbaliser spontanément : dans les entretiens les participant·e·s décrivent plus aisément des obstacles concrets (temps, organisation, distractions) que des processus internes. Deuxièmement, étant donné l'absence de différence significative sur la mesure du sentiment d'efficacité personnelle dans cet échantillon, on peut s'attendre que les groupes ne se distinguent pas sur ce plan.

Les difficultés cognitives sont présentes dans les discours des deux groupes. Les participant·e·s du groupe avec TDA/H insistent particulièrement sur les difficultés de concentration et d'attention, qui apparaissent comme un frein majeur au travail. Ils·elles décrivent des situations où l'écoute et le maintien de l'attention sont difficiles : « parce que ma capacité de concentration, elle est très basse. Et du coup, je peux écouter dix minutes et après, pendant dix minutes, je fais autre chose sur mon ordinateur. » (PE8, étudiant en master). Ces difficultés apparaissent surtout lors des suivis d'un cours ou des tâches jugées comme complexes. En effet, il semble que les étudiant·e·s avec TDA/H rencontrent plus de difficultés que leurs camarades pour éviter les stimuli susceptibles de les distraire (Advokat et al., 2011; Weyandt et al., 2013). Le groupe avec TDA/H évoque également des difficultés de traitement de l'information et d'organisation : « le frein principal, c'était que je ne comprenais rien » (PE6, étudiante en master) ou encore « de planifier ce que je devrai faire à quel moment me pose un peu de difficulté. » (PE3, étudiante en master). Ces constats rejoignent ceux de Kwon et al. (2018) et de Kaminski et al. (2006), qui mettent en évidence les difficultés de planification et hiérarchisation des tâches chez les étudiant·e·s avec TDA/H. Ces difficultés s'expliquent en partie par des altérations des fonctions exécutives (Barkley, 1997; Weyandt et al., 2013; Willcutt et al., 2005), lesquels peuvent affecter la gestion du temps, l'organisation, la prise de décision et la régulation du comportement et nuisent au maintien d'actions orientées vers un objectif (Barkley, 1997). Les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H mentionnent quant à eux·elles des difficultés plus situationnelles, souvent liées à un manque de clarté ou à une structuration insuffisante du travail : « le plus dur, c'est quand je ne sais même pas par où commencer » (PC6, étudiante en master).

La catégorie des difficultés émotionnelles est globalement moins mentionnée par les deux groupes. Les récits convergent sur la présence d'émotions négatives bloquantes (stress, anxiété, peur de l'échec) qui freinent la mise au travail. Une étudiante en bachelor présentant un TDA/H souligne, à propos des examens oraux, que « ça me crée plus de stress et ça me donne moins de motivation à les préparer » (PE1). Une étudiante en master sans TDA/H évoque la préparation aux examens en indiquant que « l'idée de commencer à étudier des choses que je ne maîtrisais pas encore me causait un peu d'anxiété » (PC3). Certain·e·s étudiant·e·s avec TDA/H mentionnent également la comparaison sociale négative comme source de démotivation : « le fait qu'il y ait des gens autour de moi qui sont productifs et moi pas, ça me déconcentre et me démotive encore plus » (PE3). Bien que plusieurs études mettent en évidence que les étudiant·e·s universitaires avec TDA/H manifestent des niveaux significativement plus élevés d'anxiété et de dépression que leurs pairs sans TDA/H (Anastopoulos et al., 2018; Kwon et al., 2018) et que, dans l'échantillon de la présente étude, six participant·e·s avec TDA/H aient déclaré un trouble associé, ces difficultés ont été mentionnées rarement et de manière égale entre les groupes. La faible fréquence des mentions explicites de ces difficultés pourrait s'expliquer par la difficulté à verbaliser les émotions, le stigma associé à la détresse psychologique et la désirabilité sociale, qui peut conduire les participant·e·s à minimiser l'expression de leurs difficultés émotionnelles, ainsi que par la tendance à attribuer les obstacles à des causes cognitives ou comportementales plutôt qu'émotionnelles.

En résumé, les résultats ne peuvent pas confirmer l'hypothèse 6 selon laquelle les étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H rencontrent davantage de difficultés motivationnelles que leurs pairs sans TDA/H. En effet, les étudiant·e·s de deux groupes partagent globalement des difficultés motivationnelles similaires, centrées sur la valeur perçue de la tâche et le coût de l'effort à fournir. Toutefois, si la nature des difficultés apparaît comparable, leurs modalités d'expérience et les mécanismes sous-jacents diffèrent. Chez les étudiant·e·s avec TDA/H, ces obstacles semblent davantage amplifiés par des caractéristiques attentionnelles et exécutives propres au trouble, rejoignant les observations faites dans la littérature (Weyandt et al., 2013). Ils s'inscrivent plus fréquemment dans des difficultés d'autorégulation et d'initiation de l'action, notamment dans des contextes caractérisés par une forte autonomie, un encadrement limité et l'absence de renforcements immédiats.

7.3. Les stratégies d'autorégulation motivationnelle utilisés par les étudiant·e·s présentant un TDA/H

Cette partie permet de répondre à la question de recherche « *Quelles sont les stratégies d'autorégulation motivationnelle utilisées par des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H ?* ».

L'analyse de contenu a permis d'identifier 14 stratégies d'autorégulation motivationnelle présentes dans les récits des participant·e·s (annexe 3). Au-delà des stratégies présentes dans l'échelle d'autorégulation motivationnelle de Berger et Cosnefroy (2025), quatre stratégies supplémentaires ont émergées de l'analyse : la structuration du temps, l'utilisation de l'auto-discours centré sur l'efficacité, l'engagement par responsabilité envers autrui et la régulation de l'état physiologique au service de l'engagement.

Le tableau 9 présente, pour chaque stratégie, le nombre total de mentions identifiées auprès du groupe d'étudiant·e·s avec TDA/H sur l'ensemble de l'entretien et dans les différents scénarios. Les résultats montrent que les étudiant·e·s avec un TDA/H mobilisent une grande variété de stratégies d'autorégulation motivationnelle. Certaines apparaissent dans tous les contextes, avec une prédominance dans le scénario 1, tandis que d'autres sont plus spécifiques à certaines situations, ce qui suggère l'existence de stratégies plus générales et de stratégies plus spécifiques. Ces constats soutiennent l'hypothèse 1 selon laquelle les stratégies varient en fonction du contexte et des caractéristiques de la tâche et convergent avec la littérature indiquant qu'une stratégie particulière n'est pas nécessairement adaptée à toutes les situations ni pertinente face à tous les problèmes motivationnels : son efficacité dépend du contexte, des caractéristiques de la tâche et du type de difficulté à surmonter (Cosnefroy et Berger, 2024; Miele et Scholer, 2018; Morsink et al., 2019). Le plus grand nombre de stratégies mentionnées dans le scénario 1 peut s'expliquer par deux facteurs principaux. D'une part, son positionnement en début d'entretien a pu susciter des réponses plus spontanées et abondantes, les participant·e·s évitant ensuite de se répéter, en donnant lieu à un effet d'ordre (Schuman et Presser, 1996). D'autre part, il peut refléter la forte familiarité des étudiant·e·s avec la préparation d'examens, situation d'étude fréquente à l'université. La majorité étant inscrite en master, leur expérience académique pourrait expliquer une plus grande familiarité avec ce type de situations, ainsi que la présence d'un répertoire de stratégies plus riche et mieux consolidé dans ce contexte.

Tableau 9*Fréquence d'utilisation des stratégies par scénario – groupe avec TDA/H*

Stratégie/Scénarios	Total	S1	S2	S3	S4	S libre
Contrôler l'environnement	30	17	4	1	4	4
Structurer le temps	19	6	4	2	4	3
Gérer les émotions négatives	18	8	3	5	1	1
S'appuyer sur la responsabilité envers autrui	17	0	6	3	8	0
Renforcer les buts de performance-évitement	15	4	4	5	2	0
Rechercher le soutien d'autrui	15	4	6	1	3	2
Renforcer l'intérêt situationnel	14	4	5	3	1	1
Réguler son état physiologique	12	6	1	0	0	5
Fixer des buts proximaux	8	2	4	1	0	1
Renforcer les buts de maîtrise	7	0	1	3	3	0
Renforcer les buts de performance-approche	6	2	0	3	1	0
S'autorécompenser	5	4	1	0	0	0
Utiliser l'autodiscours centré sur l'efficacité	4	2	1	1	0	0
Renforcer l'utilité personnelle	2	1	0	0	1	0
Total	207	72	49	31	32	24

Note : S1 = scénario 1 (étudier pour un examen) / S2 = scénario 2 (rédiger un travail écrit) / S3 = scénario 3 (préparer une présentation orale) / S4 = scénario 4 (réaliser un travail de groupe) / S libre = scénario libre (scénario évoqué par le·la participant·e)

7.3.1. Absence d'autorégulation

Au-delà de l'identification de stratégies, les étudiant·e·s avec TDA/H décrivent fréquemment une difficulté, voire une incapacité, à s'autoréguler. Cette catégorie est relevée à 35 reprises sur l'ensemble des entretiens menés auprès des étudiant·e·s avec TDA/H, ce qui en fait la catégorie la plus fréquemment mentionnée dans leurs discours. Dans les récits, l'absence d'autorégulation peut prendre la forme d'une procrastination passive, par exemple, un étudiant en master avec TDA/H décrit un report de la tâche sans mise en place de stratégies alternatives : « quand je n'ai pas envie de travailler sur ce thème-là, souvent, je remets à plus tard » (PE4). Une autre participante évoque quant à elle un renoncement explicite à mobiliser une quelconque stratégie : « Non. Désolée, mais rien. Franchement, je n'avais pas envie » (PE7). Enfin,

certain·e·s rapportent des tentatives d'autorégulation inefficaces, qui se terminent par un retour rapide aux distractions : « Parce que je n'ai pas de self-control chez moi, je suis sur mon téléphone toutes les deux minutes. Même si je le mets dans une autre pièce, ça peut marcher une heure et après plus » (PE6). Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse 3 selon laquelle les étudiant·e·s présentant un TDA/H recourent à un ensemble important de stratégies d'autorégulation motivationnelle inefficaces, voire à des comportements non autorégulés, tels que la procrastination (Niermann et Scheres, 2014). Cette catégorie est particulièrement présente dans les scénarios 1 (12 occurrences) et 2 (neuf occurrences) correspondant à des contextes individuels. Ce constat suggère que les étudiant·e·s avec TDA/H de cet échantillon semblent éprouver davantage de difficultés à initier, maintenir ou réguler leur effort dans les situations de travail indépendant que dans les contextes collectifs. Ces observations sont cohérentes avec l'analyse des difficultés perçues par les participant·e·s : les étudiant·e·s avec TDA/H ont mentionné plus de difficultés dans les scénarios 1 et 2. Elles suggèrent que, dans des contextes « individuels », ces étudiant·e·s rencontrent non seulement plus d'obstacles, mais éprouvent également davantage de difficultés à mobiliser des stratégies adaptées pour y faire face. Ces observations sont en cohérence avec la littérature portant sur les enfants avec un TDA/H, qui montre que ceux et celles-ci s'engagent davantage et régulent plus efficacement leur comportement dans des contextes collectifs et structurés que lors de tâches réalisées seul·e·s (Imeraj et al., 2013). En effet, le travail individuel impose des exigences accrues d'autorégulation et d'autonomie, ce qui pourrait être particulièrement difficile à gérer pour les étudiant·e·s avec TDA/H. Ces résultats mettent en évidence une possible vulnérabilité des étudiant·e·s avec TDA/H dans les contextes « individuels », où l'absence de cadre externe exacerbe leurs difficultés d'autorégulation. Ils invitent à approfondir l'étude de ces situations et à mettre en place un accompagnement ciblé lorsque ces étudiant·e·s évoluent dans des contextes nécessitant une forte autonomie.

Cependant, il est également intéressant de noter que, dans ces mêmes contextes (scénarios 1 et 2), de nombreuses stratégies d'autorégulation motivationnelle ont été rapportées. Ce constat suggère que, bien que ces situations soient perçues comme plus exigeantes, elles constituent aussi des contextes où une plus grande diversité de stratégies est nécessaire, et effectivement mobilisée, pour compenser les difficultés rencontrées.

7.3.2. Stratégies d'autorégulation motivationnelle

Parmi les stratégies d'autorégulation motivationnelle évoquées par les étudiant·e·s avec TDA/H, celles qui reviennent le plus fréquemment sont le contrôle de l'environnement (30 occurrences) et la structuration du temps (19 occurrences). La stratégie de contrôle de l'environnement apparaît particulièrement dans le scénario 1, où elle est mobilisée par sept participant·e·s, pour un total de 17 occurrences. Les étudiant·e·s décrivent différentes façons d'agir sur leur environnement afin de créer des conditions propices à la concentration et à la motivation. Certain·e·s insistent sur la nécessité de réduire les sources de distraction, par exemple une étudiante en bachelor explique « bloquer toutes les applications sur mon téléphone ou mon ordi » (PE2). Pour d'autres, il s'agit de ritualiser l'espace de travail à domicile :

Pour m'aider à me motiver, je travaille beaucoup sur l'environnement d'étude. Par exemple, je le rends un peu plus agréable : j'allume une bougie (...) Je m'habille correctement, je m'installe à mon bureau, je range tout, parfois je mets de la musique. Ça m'aide à me concentrer et à me motiver (PE3, étudiante en master).

Pour d'autres, le recours à des lieux institutionnels comme la bibliothèque permet d'imposer un cadre clair, associé exclusivement au travail : « aller dans un endroit où il y a des personnes qui travaillent. Ça peut être la bibliothèque ou juste me mettre dans le cadre uni pour pouvoir faire la tâche » (PE9, étudiante en bachelor). Enfin, d'autres étudiant·e·s évoquent le besoin de varier régulièrement les lieux d'étude afin d'éviter l'ennui et de maintenir la concentration : « J'essaie d'alterner différents endroits pour respirer un peu. Sinon, après une demi-heure, moi, je ne fais plus rien » (PE7). Le contrôle de l'environnement peut jouer un rôle compensatoire face à certaines difficultés caractéristiques du TDA/H, comme la distractibilité accrue par les stimuli externes (APA, 2013). En effet, les étudiant·e·s avec TDA/H de cet échantillon semblent conscient·e·s de l'impact de leur environnement sur leurs performances et adaptent activement leur espace de travail (bibliothèque, bureau rangé, ambiance calme, etc.) afin de réduire les distractions et de renforcer les conditions favorables à la concentration. Cette conscience de l'influence contextuelle avait déjà été documentée dans l'étude de Lasky et al. (2016), dans lequel les jeunes adultes avec un TDA/H perçoivent leur environnement comme un facteur déterminant de leur fonctionnement, et par Wilmshurst et al. (2011), qui soulignent l'importance accordée à la structuration de l'environnement par ces étudiant·e·s.

La stratégie de structuration du temps est également fréquemment mentionnée dans l'ensemble des scénarios, ce qui justifie sa distinction du contrôle de l'environnement, selon la proposition

de Cosnefroy (2016). Cette stratégie prend des formes variées, allant de l'élaboration de plannings ou de délais personnels, jusqu'à des formes de procrastination active, où la contrainte temporelle est utilisée comme levier de motivation. Ainsi, certain·e·s participant·e·s expliquent volontairement et de manière consciente repousser le travail afin de bénéficier d'une pression temporelle jugée stimulante, une étudiante en master explique que « l'expérience de ces dernières années me montre que pour un examen à trois crédits, j'arrive à le faire en deux jours. (...) quand j'arrive à ce délai, je sais que là, c'est le moment où je dois commencer. » (PE5). Un autre participant en master illustre ce même mécanisme en distinguant la procrastination « maîtrisée » de celle jugée risquée : « Je vais toujours faire à la dernière minute, mais de manière safe, pas à la dernière minute de manière dangereuse, comme je faisais quand j'étais adolescent » (PE8). Cette forme particulière de structuration temporelle rejoint les observations de Corkin et al. (2011), selon lesquelles la procrastination active peut constituer une stratégie efficace de régulation motivationnelle. Ainsi, la procrastination active ne traduit pas nécessairement un manque de contrôle ou une défaillance de l'autorégulation, mais plutôt une forme alternative d'organisation temporelle, dans laquelle la pression du temps sert de déclencheur à l'action. Dans la situation des étudiant·e·s avec TDA/H, la contrainte temporelle pourrait agir comme un régulateur externe de l'effort, venant suppléer une autorégulation interne plus difficile à maintenir sur le long terme (Carlson et al., 2002; Morsink et al., 2022).

Il est intéressant de noter qu'une participante en bachelor du groupe avec TDA/H parle de la gestion du temps orientée vers la préservation de l'énergie mentale et de la motivation. Elle explique, par exemple, avoir réduit sa présence à certains cours trop exigeants afin de maintenir son attention pour d'autres activités : « j'avais aussi des cours qui m'épuisaient énormément au niveau de l'attention le matin. (...) On a dû regarder si je pouvais faire un tri au niveau des cours (...) pour être plus à la tâche pour le prochain » (PE9). Elle évoque également le fait d'aménager le temps de midi pour se ressourcer et retrouver la motivation. Cette pratique, qui a été mentionnée par une seule participante, témoigne d'une forme de régulation métacognitive particulière, où la gestion du temps est pensée non seulement en termes de planification des tâches, mais aussi de gestion des ressources personnelles (énergie, attention, émotions).

Les stratégies de contrôle de l'environnement et de structuration du temps apparaissent comme un socle organisationnel que les étudiant·e·s avec TDA/H de cet échantillon mobilisent de manière fréquente, ce sont des stratégies centrées sur la gestion des conditions externes et sur l'organisation du travail. Elles peuvent jouer un rôle protecteur dans un contexte universitaire

où les exigences d'autonomie, de planification et de persévérance sont particulièrement élevées, et où les repères externes tendent à disparaître (Cosnefroy, 2016).

D'autres stratégies ont également été fréquemment mentionnées, mais reviennent de manière plus contextuelle. La stratégie de gestion des émotions négatives a souvent été mentionnée par les étudiant·e·s avec TDA/H, en particulier dans les scénarios 1 et 3, qui correspondent aux scénarios sur le court terme (préparation d'un examen, présentation imminente). Le court terme semble intensifier la pression émotionnelle, le stress, l'anxiété et la peur de l'échec deviennent plus tangibles et intenses dans ces contextes. Plusieurs étudiant·e·s avec TDA/H disent mobiliser les émotions négatives comme levier motivationnel, soit en anticipant le soulagement futur (« si je m'y mets maintenant, je serai moins stressé après »), soit en se rappelant un épisode négatif passé qu'ils·elles ne veulent pas revivre. Comme l'illustre une participante en master :

Ce qui me motive, c'est l'expérience passée, négative, liée au fait que j'ai tendance à beaucoup procrastiner, à tout faire à la dernière minute, et que, du coup, le niveau de stress devient extrêmement élevé. Et cette chose m'incite à agir un peu plus tôt (PE3).

L'utilisation du stress comme régulateur motivationnel traduit une tentative d'adaptation fonctionnelle : plutôt que de subir l'émotion, cette étudiante cherche à l'utiliser comme signal d'alarme pour ajuster son comportement. Il est intéressant de noter que sept des neuf participant·e·s du groupe avec TDA/H sont inscrit·e·s en master, ce qui suggère que ce type de régulation émotionnelle fondée sur l'expérience pourrait s'être développé progressivement au fil du parcours et des expériences académiques.

En général, nos résultats s'écartent d'une partie de la littérature, laquelle souligne que la gestion des émotions négatives et l'autorégulation émotionnelle constituent un enjeu majeur chez les personnes présentant un TDA/H (Beheshti et al., 2020; Soler-Gutiérrez et al., 2023). Dans ce cadre, l'usage relativement fréquent de la stratégie de gestion des émotions négatives, témoigne d'une conscience de l'incidence des affects sur l'engagement et d'efforts délibérés pour les canaliser, les atténuer ou les réorienter vers des buts productifs. Par ailleurs, la détresse psychologique fréquemment observée chez les étudiant·e·s avec TDA/H (Weyandt et al., 2013) et les comorbidités associées au trouble (APA, 2013), les exposent plus souvent à des émotions négatives, ce qui pourrait avoir favorisé le développement et la mise en œuvre de stratégies de régulation émotionnelle adaptées.

Une autre stratégie, apparue de manière spécifique dans les scénarios dit « individuels », concerne la régulation physiologique au service de l'engagement. Bien qu'elle ne fasse pas partie de la grille initiale de Berger et Cosnefroy (2025), elle a été évoquée par sept étudiant·e·s avec TDA/H, ce qui en fait une stratégie fréquemment mobilisée au sein de cet échantillon. Certain·e·s étudiant·e·s expliquent recourir à l'activité physique comme moyen de retrouver un état de disponibilité cognitive et motivationnelle : « faire une activité physique m'aide beaucoup à retrouver le focus. Ensuite, je reviens à cette activité, et je me rends compte que je suis bien plus productive, et que ça m'aide. » (PE3, étudiante en bachelor). D'autres mentionnent l'utilisation de la médication prescrite pour le TDA/H comme un outil permettant de maintenir la concentration et de limiter les distractions. En effet, selon les situations, les doses sont adaptées afin de mieux réguler l'attention et la persistance dans la tâche. Une participante en master explique :

Je la prends quand j'arrive vraiment pas du tout à me mettre à une tâche. Ce n'est même pas le souci de se mettre à la tâche, c'est de ne pas sortir de la tâche pour faire une autre. Et quand je prends le Concerta®, je prends généralement 40 minutes avant de vouloir faire la tâche que je veux faire. Et j'ai un peu ce pic de me dire ok, je me lance là-dedans. Et ça m'aide à me canaliser (PE9).

Une autre participante en master explique :

Je prends le Médikinet®. Généralement, quand j'étudie à la maison, je prends la dose minimale que j'ai besoin, parce que ça m'aide à être juste être un petit peu attentionné, mais sans forcément avoir une énergie folle dans le cerveau pour faire plein de choses, et gérer les distractions. Si je vais en cours, je dois prendre un petit peu plus pour justement tout ce qui est distractions, alentour, les profs qui parlent, les diapos, il y a tellement que j'ai besoin d'un petit peu plus pour gérer tout ça (PE1).

Ces extraits montrent que la médication n'est pas perçue comme un simple soutien pharmacologique, mais comme une stratégie d'ajustement cognitif, attentionnel et énergétique adaptée aux exigences du contexte. De plus, elle semble jouer un rôle crucial dans la préparation à l'action plutôt qu'à réguler la motivation en cours de tâche. Ces résultats convergent avec ceux de Barron et al. (2006) et Advokat et al. (2011) : les étudiant·e·s avec TDA/H y rapportent fréquemment le recours à la médication, pour maintenir la vigilance et la concentration, limiter les distractions, mieux organiser leur travail et soutenir la motivation et la persistance dans la tâche. L'utilisation de cette stratégie suggère une conscience métacognitive du lien entre état

corporel et engagement : les étudiant·e·s avec TDA/H de cet échantillon identifient leurs fluctuations physiologiques comme des facteurs déterminants de leur capacité à se concentrer, ce qui reflète une approche adaptative de leur propre fonctionnement.

Dans des contextes plus collectifs, comme le travail de groupe (scénario 4), la stratégie de s'appuyer sur la responsabilité envers autrui apparaît parfois comme la seule stratégie mobilisée. Les étudiant·e·s expliquent que le simple engagement dans une tâche collective suffit à déclencher leur motivation. La conscience que d'autres personnes dépendent de leur contribution devient un moteur en soi, rendant superflu le recours à d'autres formes d'autorégulation : « Le fait que ce soit un travail de groupe, c'est déjà ce qui va me motiver de manière principale, parce qu'il y a plusieurs personnes qui dépendent de ce travail » (PE6, étudiante en master). L'introduction d'une structure sociale et temporelle externe pourrait compenser certaines difficultés d'autorégulation internes et faciliter la mise au travail et la régulation de l'effort. Cette stratégie renvoie au but de responsabilité sociale (Ford, 1992) qui pousse l'individu à agir conformément aux attentes et aux valeurs des personnes significatives de son environnement. De manière similaire, le besoin d'appartenance et de connexion sociale soutient l'engagement, surtout en contextes collaboratifs ou encadrés, les étudiant·e·s peuvent s'engager sous la pression d'éviter la culpabilité ou l'anxiété, ou pour obtenir approbation, valorisation et fierté (Ryan et Deci, 2000). Bien qu'elle repose sur des pressions internes (agir par devoir, rechercher l'approbation), cette forme d'autorégulation peut favoriser de manière significative l'engagement académique (Ryan et Deci, 2000). Cependant, ce mécanisme présente des limites. Si la motivation repose principalement sur la présence ou les attentes d'autrui, elle risque d'être moins stable et moins transférable aux contextes individuels. Les étudiant·e·s pourraient alors éprouver davantage de difficultés à maintenir leur motivation en l'absence de cadre collectif. De plus, une étude a mis en évidence que l'évaluation sociale qui pousse à travailler peut être liée à des problèmes émotionnels, elle peut accroître le stress et l'anxiété de la tâche conduisant à une augmentation de l'engagement sans amélioration concomitante de la performance, suggérant une dissociation engagement–performance (Morsink et al., 2019). Ainsi, les résultats suggèrent que la présence d'autrui joue un rôle de catalyseur motivationnel pour les étudiant·e·s avec TDA/H de cet échantillon. Toutefois, le défi majeur réside dans le transfert de cette dynamique collective vers des contextes d'apprentissage autonomes, où la motivation doit être entretenue sans soutien externe.

La stratégie de recherche de soutien autrui, apparaît de manière modérément récurrente, en particulier dans le scénario 2, qui décrit une tâche individuelle et de longue durée. Dans ce

cadre, certain·e·s étudiant·e·s avec TDA/H expliquent solliciter des personnes extérieures (ami·e·s, directions de mémoire ou famille) afin d'instaurer des contraintes et un cadre extérieur pour soutenir leur motivation. Comme l'illustre une participante en master qui parle de la rédaction de son travail de bachelor : « j'ai écrit à mes directrices en leur disant (...) j'ai besoin qu'on se revoit, que vous me guidiez un peu plus pas à pas parce que là, je ne sais pas par quoi commencer » (PE6). Les tâches qui requièrent une persévérance et un effort soutenu sur le long terme, peuvent se relever particulièrement coûteuses pour les étudiant·e·s avec TDA/H (Morsink et al., 2017), moins sensibles à la gratification différée et éprouvant des difficultés à maintenir l'effort sur la durée (Sagvolden et al., 2005; Sonuga-Barke, 2002). Face à ces difficultés, la recherche d'aide peut agir comme une stratégie compensatoire : en sollicitant leurs pairs ou enseignant·e·s, les étudiant·e·s s'appuient sur un cadre externe structurant qui soutient leur motivation et leur régularité, ainsi que sur des feedbacks externes auxquels ils et elles sont souvent plus dépendant·e·s (Carlson et al., 2002; Smith et Langberg, 2018). Encore une fois, cette démarche peut traduire une conscience réflexive de leurs difficultés et une volonté d'y faire face activement. Une seule participante, inscrite en deuxième année de bachelor, mentionne recourir au service de mentorat pour étudiant·e·s avec TDA/H proposé par l'université. Elle indique avoir sollicité ce dispositif afin de développer des stratégies lui permettant de faire face aux difficultés rencontrées au cours de son parcours académique. Cette démarche s'inscrit dans la logique des interventions de type coaching (Prevatt et al., 2017). Le coaching apparaît comme une intervention particulièrement pertinente pour les étudiant·e·s avec TDA/H, car il offre un cadre structurant et un mécanisme de régulation externe, tout en favorisant le développement de compétences fréquemment fragilisées chez ce public, telles que la gestion du temps, l'organisation et l'autorégulation (Field et al., 2013; Prevatt et al., 2017). Toutefois, le fait qu'une seule participante de l'échantillon ait mentionné recourir à un dispositif de coaching suggère que ce service demeure insuffisamment connu, peu accessible ou sous-utilisé par les étudiant·e·s concerné·e·s.

Pour les stratégies orientées vers les buts, les fréquences relatives d'apparition sont les suivantes : performance-évitement (15 occurrences), maîtrise (sept occurrences) et performance-approche (six occurrences). Elles demeurent toutefois secondaires par rapport à d'autres stratégies. Parmi elles, le renforcement des buts de performance-évitement est la stratégie plus fréquente et apparaît de façon relativement constante dans tous les contextes. Les étudiant·e·s avec TDA/H rapportent que la peur de l'échec ou de paraître incompetent·e·s constituent un moteur de leur engagement, l'évitement de l'erreur ou du jugement négatif jouant

alors le rôle d'un levier de régulation motivationnelle. Par exemple, un participant en master dit travailler pour « ne pas être ridicule et de ne pas vivre un sentiment d'échec » (PE8). Une autre participante en bachelor explique se motiver « clairement pour la peur de l'échec. Elle est plus forte que mon manque de motivation » (PE9). Les stratégies de renforcement des buts de maîtrise et de performance-approche apparaissent beaucoup plus rarement et de manière plus ponctuelle. Ces tendances concordent avec celles mises en évidence dans la littérature, qui indiquent que les élèves avec TDA/H présentent une orientation plus forte vers les buts de performance-évitement et plus faible vers les buts de performance-approche et de maîtrise, indiquant qu'ils·elles cherchent à éviter l'échec plutôt que de viser la réussite ou le dépassement des autres (Barron et al., 2006; Olivier et Steenkamp, 2004; Spangenberg, 2017). Cette configuration reflète une préférence pour l'utilisation des stratégies à visée extrinsèques, orientées vers la réduction de la menace de l'échec plutôt que vers la recherche de satisfaction liée à l'apprentissage, ce qui va dans le sens de l'hypothèse 2 (Simon-Dack et al., 2016).

En ce qui concerne les stratégies de renforcement de la motivation intrinsèque, le renforcement de l'utilité personnelle est quasiment absent des entretiens. Seule une participante en master a explicitement mentionné sa future carrière comme source de motivation. Une participante explicite la difficulté à s'engager dans les tâches académiques pour des raisons intrinsèques : « je ne vais pas forcément le faire pour moi. Parce qu'en soi, ça n'a pas tellement d'intérêt. Vraiment, intérêt personnel, pas pour la note, mais vraiment pour moi, pour apprendre. Je m'en fiche un petit peu » (PE7), « je n'arrive jamais à avoir un peu une finalité. De me dire, c'est pour ton master, c'est pour ton futur et tout ça, j'arrive. Je n'y arrive pas » (PE7).

En ce qui concerne le renforcement de l'intérêt personnel, cette stratégie est modérément présente dans les récits et apparaît de façon relativement constante dans les quatre scénarios. Dans le scénario 2, une tâche individuelle et de longue durée, les étudiant·e·s avec TDA/H y recourent davantage pour maintenir leur intérêt face à une activité perçue comme longue et monotone, par exemple « négocier un peu le thème si j'ai l'opportunité de choisir un sujet qui m'intéresse davantage » (PE3), ou encore essayer « de faire des exemples avec des situations qui m'intéressent plus » (PE1). L'intérêt situationnel est ainsi particulièrement mobilisé lorsque la tâche manque de sens immédiat ou devient répétitive : les étudiant·e·s cherchent alors à la rendre plus attractive et stimulante. Dans le scénario 1, étudier pour un examen, le renforcement de l'intérêt personnel joue un rôle d'amorçage motivationnel : les étudiant·e·s indiquent que le fait de rendre la tâche plus agréable, d'y introduire un aspect ludique ou d'en identifier un élément motivant facilite l'engagement initial dans l'activité. Étant donné que plusieurs études

mettent en évidence que la motivation des étudiant·e·s avec TDA/H dépend fortement du niveau d'intérêt suscité par la tâche (Kwon et al., 2018; Lasky et al., 2016), et que les difficultés liées à la valeur perçue des tâches ont été fréquemment mentionnées par ces étudiant·e·s, en particulier face à des activités jugées peu intéressantes ou stimulantes, le recours à cette stratégie peut être interprété comme un mécanisme adaptatif visant à soutenir l'engagement face à ces difficultés spécifiques. Cependant, cette stratégie dépend fortement de la possibilité d'ajuster le contenu ou la manière de travailler, ce qui n'est pas toujours permis dans le cadre académique. Cette contrainte peut expliquer la faible fréquence d'utilisation de la stratégie dans certaines situations, comme les travaux de groupe, où la marge de manœuvre est réduite. Malgré le fait que la stratégie d'augmentation de l'intérêt demande plus d'effort cognitif (Schwinger et al., 2007), plus de créativité, d'énergie et de planification (Wolters, 1998, 1999), sa présence dans le discours des étudiant·e·s avec TDA/H témoigne d'une démarche active d'ajustement motivationnel, et d'une volonté de restaurer leur engagement.

Ainsi, les étudiant·e·s avec TDA/H de cet échantillon semblent davantage mettre en place des stratégies de stimulation immédiate, comme le renforcement de l'intérêt situationnel, plutôt que des stratégies de renforcement de la valeur, qui s'inscrivent davantage dans une perspective à moyen ou long terme. Leur motivation apparaît réactive et contextuelle, centrée sur l'instant présent, plutôt que prospective et internalisée.

La stratégie consistant à fixer des buts proximaux apparaît moins fréquemment que d'autres et elle est surtout présente dans le scénario 2, qui porte sur une tâche individuelle de longue durée. À titre d'illustration, une étudiante en bachelor explique « j'essaie de faire un planning à court terme, parce que la charge de travail est tellement grande que ça me démotive » (PE1). La faible fréquence de mobilisation de cette stratégie pourrait toutefois s'expliquer par les difficultés de planification et d'organisation associées au TDA/H (Dvorsky et Langberg, 2019; Weyandt et al., 2013), ainsi que par les difficultés à élaborer des plans d'action et à les maintenir dans le temps (Sibley et al., 2019). Bien que la fixation de buts proximaux soit identifiée comme une stratégie potentiellement prometteuse dans le cadre théorique, notamment en raison de la tendance des personnes présentant un TDA/H à privilégier les récompenses immédiates et la gratification rapide (Luman et al., 2005), elle demeure peu utilisée par les étudiant·e·s avec un TDA/H de cette étude.

L'utilisation de l'autodiscours centré sur l'efficacité apparaît également très peu dans les entretiens. Cela peut être expliqué par le fait qu'un nombre important de participant·e·s avec

un TDA/H de cette étude ont rapporté avoir échoué à au moins un examen universitaire, et la littérature montre que les étudiant·e·s avec TDA/H sont plus fréquemment confronté·e·s à des échecs et à des difficultés académiques que leurs pairs sans TDA/H (DuPaul et al., 2009; Weyandt et al., 2013). Les expériences répétées d'échec, la procrastination et l'accumulation de retards limitent la possibilité de s'appuyer sur des réussites antérieures pour alimenter la confiance en ses capacités (Bandura, 1997). Dans un contexte marqué par des comparaisons sociales souvent défavorables et par des expériences de maîtrise rares ou fragiles, l'activation de ce levier motivationnel apparaît particulièrement difficile.

Le recours à l'autorécompense apparaît également très peu dans les discours des participant·e·s avec TDA/H. Ce constat converge avec celui de Cosnefroy (2016), qui observe que l'autorécompense est une stratégie surtout mobilisée par des élèves de niveau intermédiaire ou performant, presque jamais par des élèves en difficulté. La mise en place consciente d'un système de récompense personnelle exige un niveau élevé de planification, d'organisation et de constance, des domaines dans lesquels les personnes avec TDA/H peuvent rencontrer des limites exécutives (Barkley, 1997; Weyandt et al., 2013).

7.4. Comparaison des stratégies d'autorégulation motivationnelle entre étudiant·e·s avec TDA/H et sans TDA/H

Cette partie permet de répondre à la question de recherche suivante « *Les stratégies d'autorégulation motivationnelle diffèrent-elles chez des étudiant·e·s universitaires sans TDA/H ? Le cas échéant, en quoi diffèrent-elles ?* »

Pour répondre à cette question de recherche, des comparaisons globales non appariées (sans distinguer les scénarios) ont été réalisées à l'aide du test non-paramétrique de Mann-Whitney U. Ce choix méthodologique se justifie par la petite taille d'échantillon et par des distributions de fréquences qui s'écartent significativement de la normalité dans au moins un des deux groupes ($p < .05$). Les résultats indiquent que la majorité des catégories ne présentent pas de différences significatives entre les étudiant·e·s avec et sans TDA/H. Toutefois, trois catégories se distinguent par des différences statistiquement significatives selon un seuil fixé à $p < .10$, compte tenu de la taille limitée de l'échantillon (tableau 10). D'une part, la catégorie *Absence d'autorégulation* est mentionnée significativement plus fréquemment chez les étudiant·e·s avec TDA/H ($p = .03$, $r = .53$). D'autre part, les stratégies *Rechercher le soutien d'autrui* ($p = .01$, r

= .60) et *Renforcer les buts de performance-approche* ($p = .06, r = .49$) sont significativement plus fréquentes chez le groupe sans TDA/H. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse 4, selon laquelle les étudiant·e·s présentant un TDA/H mobilisent moins fréquemment certaines stratégies d'autorégulation motivationnelle que leurs pairs, tout en apportant un éclairage sur la nature des écarts observés.

Tableau 10

Résultats du test non paramétrique de Mann-Whitney U

Catégorie	U de Mann-Whitney	p bilatérale	r
Rechercher le soutien d'autrui	12.000	.01	.60
Absence d'autorégulation	15.500	.03	.53
Renforcer les buts de performance-approche	18.000	.06	.49

La catégorie d'absence d'autorégulation est significativement plus fréquente chez le groupe avec TDA/H que dans le groupe sans TDA/H ($p = .03, r = .53$), avec une taille d'effet importante. Elle a été mentionnée 35 fois par le groupe avec TDA/H et 12 fois par le groupe sans TDA/H. Cette différence suggère que les étudiant·e·s avec TDA/H se retrouvent plus souvent dans des situations où ils et elles n'arrivent pas à activer de stratégies motivationnelles efficaces, initier l'autorégulation, mais aussi à la soutenir dans la durée. Certain·e·s étudiant·e·s du groupe sans TDA/H parlent de procrastination passive et de travail par urgence, mais de manière beaucoup moins fréquente que le groupe avec TDA/H. Ces résultats vont dans le sens de l'hypothèse 5 selon laquelle les étudiant·e·s présentant un TDA/H recourent plus fréquemment à des comportements non autorégulés, ainsi qu'à des stratégies d'autorégulation motivationnelle inefficaces, comme des niveaux plus élevés de procrastination (Altgassen et al., 2019; Miller, 2007). Cette différence pourrait également être expliquée par le fait que les étudiant·e·s avec TDA/H de cet échantillon ont obtenu des scores significativement plus faibles que les étudiant·e·s sans TDA/H dans la mesure du sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation de la motivation, ce qui est susceptible de réduire le recours à des stratégies d'autorégulation efficaces (Trautner et Schwinger, 2020) et d'augmenter la procrastination (Grunschel et al., 2016; Wolters et Benzon, 2013).

Étant donné la petite taille de l'échantillon, il serait réducteur de s'appuyer uniquement sur les résultats statistiques. Le tableau 11 présente, pour chaque stratégie, les fréquences de mention

observées dans chacun des groupes, tandis que les paragraphes suivants proposent une analyse descriptive des modalités d'utilisation de ces stratégies au sein des deux groupes.

Tableau 11

Fréquence de mention des stratégies selon les groupes

Stratégie	Fréquence groupe avec TDA/H	Fréquence groupe sans TDA/H
Renforcer les buts de maîtrise	7	7
Renforcer les buts de performance-approche	6	14
Renforcer les buts de performance-évitement	15	11
Renforcer l'utilité personnelle	2	7
Renforcer l'intérêt situationnel	14	18
Fixer de buts proximaux	8	9
S'autorécompenser	5	9
Contrôler l'environnement	30	24
Gérer les émotions négatives	18	17
Rechercher le soutien d'autrui	15	37
Structurer le temps	19	23
Utiliser l'autodiscours centré sur l'efficacité	4	4
S'appuyer sur la responsabilité envers autrui	17	14
Réguler son état physiologique	12	5

La stratégie de recherche du soutien auprès d'autrui est apparue significativement plus fréquente dans le groupe sans TDA/H ($p = .01$, $r = .60$). Les étudiant·e·s de ce groupe évoquent à plusieurs reprises le fait de solliciter des encouragements ou du soutien, que ce soit sous la forme de partages autour des difficultés rencontrées, de discussions sur les méthodes d'étude en vue d'un examen, de travail avec un·e pair maîtrisant bien la matière, d'aller ensemble à la bibliothèque ou encore de se fixer des délais communs. À l'inverse, ces aspects sont moins mentionnés par les étudiant·e·s du groupe avec TDA/H. En effet, dans les récits du groupe avec TDA/H, lorsque la stratégie de recherche du soutien auprès d'autrui est mobilisée, elle peut être vécue de manière contrastée. Certain·e·s étudiant·e·s avec TDA/H soulignent les effets positifs

de s'organiser pour travailler avec d'autres étudiant·e·s, ce qui favorise la concentration, instaure une discipline de travail et stimule l'engagement (« Si je vois l'autre travailler, je me mets aussi au travail »). Pour d'autres, cette dynamique peut se révéler contre-productive : « Parfois, cette situation me stresse. Si je ne suis pas particulièrement concentrée, le fait qu'il y ait des gens autour de moi qui sont productifs et moi pas, ça me déconcentre et me démotive encore plus » (PE3, étudiante en master). Plusieurs participant·e·s avec TDA/H évoquent également la nécessité de s'écouter et respecter leur rythme physiologique, par exemple en s'accordant davantage de pauses. Toutefois, cette adaptation peut créer un sentiment de décalage vis-à-vis des pairs et accentuer le stress. Ainsi, la stratégie de recherche d'aide apparaît comme ambivalente chez les étudiant·e·s avec TDA/H, pouvant à la fois constituer un levier d'engagement ou, selon les circonstances, un facteur de vulnérabilité, ce qui peut expliquer la différence entre groupes. La littérature offre des résultats nuancés quant aux différences d'usage de la stratégie de recherche d'aide entre groupes. Reaser et al. (2007) n'observent aucune différence dans la mise en œuvre de cette stratégie entre étudiant·e·s avec TDA/H et pairs sans trouble, en avançant que les premiers auraient souvent bénéficié d'aménagements avant l'université et seraient donc habitué·e·s à solliciter des ressources de soutien. Dans l'échantillon de cette étude, toutefois, sept participant·e·s sur neuf ont reçu leur diagnostic à l'université, ce qui implique l'absence de soutiens antérieurs et donc une potentielle moindre familiarité à la demande d'aide. Par ailleurs, l'enseignement supérieur se caractérise par un retrait des guidances structurées, ce qui requiert une démarche de sollicitation autonome, un processus qui peut s'avérer particulièrement difficile pour les étudiant·e·s avec TDA/H. D'autres travaux indiquent que les étudiant·e·s avec TDA/H peuvent rencontrer davantage de difficultés à accéder au soutien social que leurs pairs non diagnostiqués, ils et elles sont plus souvent décrit·e·s comme timides, socialement maladroit·e·s, moins enclin·e·s à initier ou à maintenir des interactions et présentent une tendance à étudier seul·e·s (Simon-Dack et al., 2016; Weyandt et al., 2013; Wolf, 2001). Ces éléments pourraient contribuer à expliquer le recours plus limité à la stratégie de recherche d'aide auprès d'autrui observé chez le groupe avec TDA/H, en comparaison au groupe sans TDA/H.

La recherche d'aide auprès des enseignant·e·s a été peu mentionnée, et ce, dans les deux groupes, sans différences qualitatives notables. La principale distinction entre groupes se situe donc au niveau du soutien entre pairs, plutôt qu'auprès des enseignant·e·s. Enfin, quelques étudiant·e·s ont mentionné l'usage de l'intelligence artificielle (IA), notamment ChatGPT, comme soutien motivationnel : quatre fois dans le groupe sans TDA/H et une fois dans le

groupe avec TDA/H. Les étudiant·e·s expliquent utiliser l'IA comme amorce motivationnelle lorsque ils·elles ne savent pas par où commencer : formuler une question, obtenir une réponse rapide et s'engager plus facilement dans la tâche. Le caractère immédiat et peu coûteux de cette aide semble réduire la charge cognitive et rendre le processus plus rapide et moins intimidant que de solliciter un pair ou un·e enseignant·e. Le feedback instantané et externe fourni par ces outils peut soutenir la réflexion sur sa propre performance et l'ajustement des stratégies d'étude (Chou et Zou, 2020). Ces constats convergent avec les travaux montrant que des dispositifs médiés par l'IA peuvent renforcer l'apprentissage autorégulé, la motivation et la réussite académique (Lin et Chen, 2025; Wei, 2023). En ce sens, le caractère immédiat et la boucle rétroactive très courte qu'offre l'IA pourraient en faire un appui particulièrement pertinent pour le fonctionnement des étudiant·e·s avec TDA/H.

Concernant les stratégies organisationnelles, telles que le contrôle de l'environnement et la structuration du temps, elles figurent parmi les plus fréquemment mentionnées dans les deux groupes, elles apparaissent comme des leviers centraux et partagés par l'ensemble des étudiant·e·s. Ces résultats sont cohérents avec la revue comparative de six études, menée par Cosnefroy (2016), dans laquelle le contrôle de l'environnement ressort également comme l'une des stratégies les plus fréquemment mobilisées, tous échantillons confondus. Les analyses statistiques ne révèlent pas de différence significative entre étudiant·e·s avec et sans TDA/H, toutefois, l'analyse qualitative révèle des nuances dans la manière dont les étudiant·e·s mettent en place ces stratégies. Concernant le contrôle de l'environnement, dans le groupe avec TDA/H, la majorité des réponses renvoient à la nécessité de modifier activement l'environnement de travail afin de limiter les distractions et de soutenir la concentration. Les étudiant·e·s avec TDA/H décrivent la mise en place de dispositifs concrets, tels que porter un casque anti-bruit, utiliser des boules-caisses, bloquer les applications de téléphone ou écouter de la musique. Ce type d'adaptation est également présent dans le groupe sans TDA/H (par exemple, couper le téléphone), mais y apparaît de manière moins systématique. Chez les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H, la stratégie se traduit plus souvent par le choix du lieu d'étude, comme aller à la bibliothèque ou changer d'endroit pour stimuler la motivation, sans qu'il y ait ensuite de modifications supplémentaires de l'environnement. Si la stratégie d'aller à la bibliothèque est également mentionnée par les étudiant·e·s avec TDA/H, ces dernier·ère·s insistent davantage sur la nécessité d'adapter l'environnement choisi en ajoutant des mesures supplémentaires (écouter de la musique, éteindre le téléphone, privilégier le papier à l'ordinateur, etc.). En général, la tendance montre que les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H recourent davantage à

des choix d'environnement global (par exemple, aller à la bibliothèque), tandis que les étudiant·e·s avec TDAH mettent en place des aménagements plus détaillés et protecteurs pour limiter les distracteurs. Le recours plus systématique à ces ajustements pourrait ainsi traduire une tentative de compensation face à des difficultés de concentration plus importantes, ainsi qu'un besoin accru de structurer et de contrôler l'environnement immédiat pour maintenir l'attention et réduire les sources de distraction. Dans le même sens, une étude montre que les étudiant·e·s avec TDA/H accordent une attention particulière à la structuration de leur environnement par rapport à leurs pairs, ce qui suggère une capacité spécifique à gérer leur espace de travail et à tirer parti des opportunités disponibles (Wilmshurst et al., 2011).

Pour la stratégie de structuration du temps, les étudiant·e·s des deux groupes décrivent des pratiques similaires, comme l'utilisation de la méthode Pomodoro³, la planification des journées, l'instauration de routines ou encore l'organisation de pauses pour soutenir la motivation. Toutefois, une spécificité apparaît dans le groupe avec TDA/H, où plusieurs étudiant·e·s mentionnent le recours à la procrastination active, consistant à reporter volontairement le travail afin de créer une pression temporelle jugée stimulante. Cette stratégie a été mentionnée deux fois plus souvent par les étudiant·e·s avec TDA/H (6 occurrences) que par les étudiant·e·s sans TDA/H (3 occurrences).

Concernant la stratégie de renforcement des buts de maîtrise, aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes : elle a été mentionnée avec une fréquence équivalente (sept occurrences dans chaque groupe), ce qui en fait l'une des stratégies les moins utilisées par les deux groupes. Ces résultats sont cohérents avec ceux de la méta-analyse de Villar et al. (2024), qui met en évidence un recours globalement peu fréquent du renforcement des buts de maîtrise chez les étudiant·e·s universitaires.

La stratégie de renforcement des buts de performance-approche est apparue significativement plus fréquente dans le groupe sans TDA/H ($p = .06$, $r = .49$). Dans les deux groupes, les étudiant·e·s rapportent se motiver à partir de la perspective de réussir leurs évaluations ou de produire un travail de qualité. Toutefois, plusieurs étudiant·e·s du groupe sans TDA/H mentionnent également se motiver à travailler pour montrer de bons résultats à autrui et valoriser leur engagement et leurs compétences à travers la reconnaissance extérieure. Ici, la motivation ne repose pas uniquement sur la réussite académique, mais également sur le désir explicite de mettre en valeur ses compétences et résultats auprès d'autrui : « quand c'est devant

³ Technique de gestion du temps qui consiste à alterner des périodes de travail avec des courtes pauses

des gens et pas que pour moi, j'ai envie de bien faire. J'ai envie de montrer que j'ai fait ça bien, que j'ai compris, que c'est clair » (PC7, étudiante en master). L'absence de ce type de discours dans le groupe avec TDA/H suggère une différence dans la manière dont la stratégie est mobilisée.

Quant à la stratégie de renforcement des buts de performance-évitement, elle a été légèrement plus évoquée par le groupe avec TDA/H, mais sans différence significative entre les groupes. Toutefois, une distinction qualitative émerge dans la manière dont les participant·e·s parlent de cette stratégie. Les étudiant·e·s du groupe avec TDA/H mobilisent surtout cette stratégie pour éviter un jugement social négatif, ne pas paraître stupides aux yeux des autres. Une étudiante en bachelor présentant un TDA/H explique se motiver par la crainte du regard d'autrui : « j'ai peur de me dire que les autres doivent se dire qu'est-ce qu'elle est nulle, pourquoi elle n'a toujours pas fait sa partie ? (...) même si je dois finir à deux heures du matin, je vais le faire. » (PE9). En revanche, les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H parlent de cette stratégie plutôt dans une optique de comparaison de performance :

Je me dis que ce serait désagréable pour moi d'avoir des résultats inférieurs aux autres (...) si je vois que d'autres personnes sont plus avancées, ça va aussi agir sur mon stress, et, du coup, je vais vouloir compenser et être au même niveau que les autres (PC1, étudiante en master).

Ainsi, même si les fréquences ne montrent pas de différence significative, les étudiant·e·s avec TDA/H mobilisent la stratégie plutôt dans une logique d'évitement du jugement négatif, tandis que les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H l'activent davantage dans une logique de comparaison de performance.

Dans l'ensemble, les résultats relatifs aux stratégies de renforcement des buts convergent avec ceux de Barron (2006), selon lesquels les étudiant·e·s avec TDA/H sont aussi susceptibles que leurs pairs d'adopter des buts de maîtrise, mais ils et elles présentent une orientation plus forte vers les buts de performance-évitement et une orientation plus faible vers les buts de performance-approche.

La gestion des émotions négatives est une stratégie fréquemment mobilisée par les deux groupes sans différence statistiquement significative. Pourtant, la littérature indique que les adultes présentant un TDA/H éprouvent des difficultés plus marquées de régulation émotionnelle que leurs pairs (Beheshti et al., 2020). On aurait donc pu s'attendre à une moindre utilisation de cette stratégie chez le groupe avec TDA/H. Toutefois, si les deux groupes y

recourent avec une fréquence comparable, des différences apparaissent dans la façon dont cette stratégie est mise en œuvre. Dans le groupe sans TDA/H, un motif récurrent est l'anticipation du soulagement futur, plusieurs participant·e·s expliquent qu'ils et elles se motivent en pensant que travailler immédiatement leur permettra d'éviter du stress par la suite. Cette logique traduit une forme de régulation prospective, où l'effort fourni dans le présent est perçu comme un investissement émotionnel visant à réduire l'intensité des affects négatifs à venir. Dans le groupe avec TDA/H, on retrouve également cette anticipation, mais de façon beaucoup moins marquée, représentant environ la moitié des occurrences observées dans le groupe sans TDA/H. Par ailleurs, une spécificité ressort dans le groupe avec TDA/H : plusieurs participant·e·s expliquent qu'ils et elles se réfèrent à des expériences passées de forte anxiété ou d'échec pour se motiver. Par exemple, avoir déjà expérimenté le stress d'une nuit blanche avant un examen ou d'une présentation mal préparée devient un moteur pour anticiper et s'engager plus tôt dans la tâche. Aucun participant du groupe sans TDA/H n'a mentionné cette logique.

En résumé, si les deux groupes mobilisent la régulation émotionnelle, les étudiant·e·s avec TDA/H semblent davantage ancrer leur stratégie dans une logique réparatrice fondée sur l'expérience négative, alors que les étudiant·e·s sans TDA/H s'appuient sur une anticipation préventive visant à éviter le stress futur.

La stratégie de régulation de l'état physiologique a été mentionnée plus fréquemment par les étudiant·e·s avec TDAH, mais sans différence statistiquement significative entre les groupes. Là encore, l'analyse qualitative met en évidence des nuances. Dans les deux groupes, les participant·e·s rapportent l'importance de recourir à une activité physique ou corporelle (sport, marche, activités relaxantes) pour restaurer la concentration, réguler l'énergie et préparer le corps à l'étude. Cependant, plusieurs étudiant·e·s avec TDA/H mentionnent également le recours à des médicaments pour soutenir leur concentration et leur engagement dans le travail. Cette stratégie est absente des récits du groupe sans TDA/H, une seule participante a évoqué le fait de fumer une cigarette ou boire du café pour se stimuler et se motiver à travailler. Cette différence s'explique vraisemblablement par le recours, dans le groupe avec TDA/H, à des médicaments spécifiques. La littérature indique que 78,3 % des étudiant·e·s présentant un TDA/H recourent à un traitement pharmacologique (Advokat et al., 2011), et dans cet échantillon, cinq participant·e·s sur neuf déclarent un traitement en cours. Bien que la littérature ait montré que l'usage non médical de stimulants à des fins académiques est également rapporté illicitement par des étudiant·e·s sans TDA/H (Advokat et al., 2008), cette tendance n'apparaît

pas dans l'échantillon de cette étude, aucun·e participant·e·s du groupe sans TDA/H n'a déclaré utiliser des médicaments pour étudier ou se motiver à étudier.

La stratégie de s'appuyer sur la responsabilité envers autrui est modérément mobilisée dans les deux groupes, sans différence significative en termes de fréquence. Dans l'ensemble, les étudiant·e·s décrivent cette stratégie comme le fait de se sentir obligées de travailler en raison d'un engagement ou d'une attente provenant d'autrui. Une nuance apparaît dans le groupe avec TDA/H où quelques étudiant·e·s mentionnent avoir recours à la création d'une attente chez quelqu'un·e afin de s'imposer une obligation externe. Par exemple, une participante avec TDA/H en master mentionne :

j'ai décidé de m'accorder avec une amie : je devrai lui envoyer mon travail avant une certaine date. Ce n'est pas qu'elle va le lire ou quoi que ce soit, c'est juste une stratégie personnelle que je vais mettre en place pour me motiver à le faire. Parce que, comme ce n'est pas seulement un engagement avec moi-même, mais aussi avec quelqu'un·e d'autre, ça me motive davantage à le respecter (PE3).

Cette étudiante semble consciente de sa difficulté à maintenir une motivation purement auto-référencée et cherche à externaliser sa régulation en la liant à une attente sociale, même construite artificiellement. Pour les personnes avec TDAH, qui éprouvent souvent des difficultés à maintenir la motivation par des stratégies internes (Carlson et al., 2002; Imeraj et al., 2013), cette démarche peut traduire une conscience réflexive de leurs difficultés et une volonté d'y faire face activement.

La stratégie de renforcement de l'utilité personnelle apparaît globalement peu mobilisée par les deux groupes. Les analyses statistiques ne révèlent pas de différence significative, mais l'analyse qualitative met en évidence des nuances dans la manière dont cette stratégie est évoquée par les deux groupes. Chez le groupe sans TDA/H, certain·e·s participant·e·s mentionnent la capacité à établir des liens entre les tâches académiques, leur utilité future et leur pertinence pour leur parcours professionnel. Une étudiante explique : « je suis enseignante de formation, donc j'essayais de l'associer à quelque chose qui pouvait m'être utile, et ça, c'est quelque chose qui m'a motivée » (PC6). Cela illustre un mécanisme de recherche d'une finalité personnelle à moyen ou long terme dans l'apprentissage actuel. Chez les étudiant·e·s avec TDA/H, les occurrences de cette stratégie sont encore plus rares et se limitent à des formulations générales et globales, centrées sur des objectifs de vie tels que finir les études, obtenir un travail ou gagner un salaire. Ces stratégies reflètent une motivation orientée vers des

objectifs futurs, correspondant à une utilité personnelle à long terme, mais ne renvoient pas à une utilité immédiate liée à la tâche en cours d'étude. Autrement dit, la tâche est accomplie parce qu'elle constitue une étape obligatoire vers un objectif futur qui est utile pour la personne, plutôt que pour une utilité personnelle immédiate. Comme le mentionne une étudiante avec TDA/H : « je me dis, je finis le master parce qu'après, je serais pire bien payée (...). C'est un peu mon objectif final parce que je n'aime pas forcément ce que j'étudie » (PE7). Si les étudiant·e·s du groupe sans TDA/H mentionnent également le fait de contextualiser la tâche dans une utilité plus concrète, les étudiant·e·s avec TDA/H, lorsqu'ils et elles mobilisent cette stratégie, semblent plutôt l'ancrer dans une logique de nécessité ou d'obligation future (« il faut finir les études pour avoir un travail »), ce qui traduit une stratégie moins enracinée dans le sens immédiat de la tâche.

La stratégie de renforcement de l'intérêt personnel est plus fréquemment mobilisée que celle de renforcement de l'utilité personnelle, et cela dans les deux groupes, avec des fréquences comparables. Les récits des étudiant·e·s convergent autour de l'idée de rendre la tâche plus plaisante ou engageante par des ajustements concrets, tels que rendre le travail visuellement plus attractif, introduire de la variété en alternant les tâches, personnaliser le contenu en le reliant à ses propres centres d'intérêt ou à des aspects créatifs. La fréquence d'apparition de cette stratégie est relativement surprenante au regard de la revue comparative de six études, menée par Cosnefroy (2016), dans laquelle la stratégie visant le renforcement de l'intérêt situationnel apparaît systématiquement comme la moins utilisée. Toutefois, comme cela a été montré précédemment, les participant·e·s des deux groupes mentionnent fréquemment des difficultés liées à la faible valeur perçue des tâches. Dans ce contexte, le recours à cette stratégie peut être interprété comme une réponse adaptative à cette problématique spécifique.

Aucune différence statistique n'a été observée concernant les stratégies d'utilisation de l'autodiscours centré sur l'efficacité, de fixation de buts proximaux et d'autorécompense, celles-ci restant globalement peu mobilisées dans les deux groupes. Pour la stratégie de fixation de buts proximaux, les extraits recueillis témoignent d'une démarche similaire dans les deux groupes : les étudiant·e·s expliquent qu'ils et elles essaient de procéder pas à pas afin d'avoir l'impression d'avancer, ou encore de décomposer la tâche en sous-objectifs plus simples et plus accessibles. La stratégie d'autodiscours centré sur l'efficacité est encore moins mentionnée, rares sont les étudiant·e·s qui font explicitement référence au fait de se motiver en renforçant la conviction de leurs propres capacités. La faible prévalence de cette stratégie rejoint les observations de Wolters (1998), qui identifiait déjà une proportion réduite d'étudiant·e·s

recourant à ce type de stratégie. Reste à déterminer si cette rareté tient à une difficulté de mise en œuvre (stratégie peu automatisée) ou à une difficulté de verbalisation par les participant·e·s. La stratégie d'autorécompense a été également peu mentionnée dans les deux groupes. Cette faible présence contraste avec les observations de Wolters (1998, 1999) et de Villar et al. (2024) selon lesquelles les étudiant·e·s sont généralement plus familiers et recourent principalement à des stratégies de type extrinsèque, telles que l'autorécompense, car elles peuvent être mises en œuvre de manière simple et immédiate. Les récits des participant·e·s des deux groupes sont souvent vagues quant à la nature et au type de récompense. Ils·elles mentionnent, par exemple : « je pense à la récompense, donc je pense à l'après, à ce que je pourrais faire ensuite » (PC3), sans pour autant préciser en quoi consiste cette récompense. Comme mentionné par Cosnefroy (2016), ces descriptions sont seulement en apparence des autorécompenses : l'idée d'une gratification est évoquée, mais elle n'est ni identifiée ni conditionnée explicitement à l'atteinte d'un objectif. Pour être efficace, l'autorécompense doit être associée à un travail spécifique et à une activité agréable précise (Cosnefroy, 2016). L'absence de précision dans les récits des étudiant·e·s pourrait expliquer en partie sa faible efficacité perçue et son usage limité dans l'échantillon. Pour de futurs travaux, il conviendrait d'examiner plus finement si ces extraits doivent réellement être codés comme stratégies d'autorégulation motivationnelle, en intégrant des critères opérationnels (type de récompense, condition d'attribution, temporalité).

Le faible recours à l'autorécompense dans les discours des deux groupes, comparativement à l'usage plus modéré des stratégies de renforcement de l'intérêt situationnel, suggère la possibilité d'opposer les stratégies offrant une stimulation immédiate et directement liée à la tâche à celles nécessitant une projection temporelle et une planification préalable. En effet, le renforcement de l'intérêt situationnel est mobilisé dans cet échantillon comme une stratégie de stimulation immédiate pour faire face à des tâches perçues comme longues ou monotones. À l'inverse, l'autorécompense repose sur une gratification différée et implique des capacités de planification et d'organisation plus élevées. Une telle distinction apparaît particulièrement pertinente pour comprendre les mécanismes motivationnels chez les étudiant·e·s avec TDA/H, compte tenu des difficultés exécutives plus marquées associées à ce trouble (Barkley, 1997; Weyandt et al., 2013).

7.5. Question exploratoire complémentaire

À la fin de chaque entretien, une dernière question ouverte a été posée : « *Quelle est la situation que tu vis à l'université dans laquelle tu rencontres le plus de difficultés motivationnelles ?* »

Dans le groupe avec TDA/H, six participant·e·s indiquent que se rendre en cours et maintenir la concentration pendant les séances constitue la situation où ils et elles rencontrent le plus de difficultés motivationnelles. D'autres situations de difficulté sont citées : étudier ou travailler sur des contenus jugés trop abstraits, peu intéressants ou insuffisamment stimulants, sur lesquels ils·elles n'ont pas d'influence, les tâches administratives, les périodes de forte densité d'examens et de rendus et la période Covid-19. La récurrence des difficultés de concentration en contexte de cours suggère l'existence d'un obstacle quotidien dans l'expérience universitaire de ces étudiant·e·s, un constat également mis en évidence dans la littérature, notamment en ce qui concerne le maintien de l'attention et la prise de notes simultanément à l'écoute de l'enseignant·e (Jansen et al., 2017; Lagacé-Leblanc et al., 2022). Le manque d'intérêt et le faible contrôle perçu sur la tâche ressortent également comme facteurs majeurs.

Dans le groupe sans TDA/H, la diversité des situations est plus marquée et personne n'évoque la difficulté d'aller et maintenir la concentration en cours. Les difficultés citées concernent surtout des contextes ponctuels ou des tâches spécifiques : la rédaction d'un rapport volumineux, le travail durant l'été, la préparation des derniers examens de fin de session, des cours à la fois chargés en matériel et aux consignes peu claires, le rattrapage de cours manqués, des enseignements jugés peu pertinents ou peu intéressants, ainsi que des matières perçues comme difficiles à comprendre. Les difficultés mentionnées par ce groupe sont davantage liées à des événements académiques isolés (examens, gros projets, période estivale) qu'à des problèmes quotidiens d'attention ou de présence. Les contenus peu pertinents apparaissent également, mais avec un ton moins récurrent que dans le groupe avec TDA/H.

S'agissant d'une étude exploratoire, ces réponses nous apportent un éclairage complémentaire sur la nature des situations de difficulté rencontrées par les participant·e·s des deux groupes et ouvrent des pistes pour de futures recherches. Il serait intéressant d'intégrer le contexte de la « séance de cours » afin d'identifier précisément les facteurs qui posent difficulté aux étudiant·e·s présentant un TDA/H, ainsi que les stratégies d'autorégulation motivationnelle qu'ils et elles mobilisent. Ce contexte apparaît en effet particulièrement pertinent à étudier, dans la mesure où il se distingue des autres par un contrôle réduit de l'environnement, une autonomie limitée et une exigence accrue de régulation en temps réel.

8. Conclusion

Ce travail avait pour objectif d'explorer les stratégies d'autorégulation motivationnelle mobilisées par des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H, en les comparant à celles d'un groupe d'étudiant·e·s sans TDA/H, tout en documentant les difficultés motivationnelles rencontrées. À travers des entretiens semi-directifs, cette recherche a permis d'enrichir la littérature existante sur les expériences d'autorégulation motivationnelle des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H. Les résultats indiquent que les étudiant·e·s avec et sans TDA/H rapportent des difficultés motivationnelles similaires, principalement liées à la valeur perçue des tâches et au coût de l'effort requis. Toutefois, chez les étudiant·e·s présentant un TDA/H, ces difficultés apparaissent exacerbées par des particularités attentionnelles et exécutives propres au trouble. Elles se traduisent notamment par une présence plus marquée, dans leurs discours, de situations d'absence d'autorégulation, notamment dans des contextes caractérisés par une forte autonomie et un encadrement limité, ainsi que par un sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation de la motivation plus faible que celui observé dans le groupe sans TDA/H.

En ce qui concerne les stratégies d'autorégulation motivationnelle, les étudiant·e·s avec TDA/H mobilisent une variété de stratégies adaptées à leur profil, mais souvent de manière différenciée selon les contextes et les difficultés rencontrées, ce qui plaide en faveur d'une approche contextualisée et situationnelle de la régulation motivationnelle (Cosnefroy et Berger, 2024; Engelschalk et al., 2016; Morsink et al., 2019). Parmi les stratégies identifiées, les stratégies organisationnelles, telles que le contrôle de l'environnement et la structuration du temps, apparaissent comme les plus fréquemment mentionnées. À celles-ci s'ajoutent des stratégies plus contextuelles, comme la gestion des émotions négatives dans les tâches de court terme ou la responsabilité envers autrui et la recherche de soutien dans les situations collectives, soulignant l'importance des dimensions émotionnelles et sociales dans la régulation motivationnelle. En revanche des stratégies telles que le renforcement de l'utilité personnelle, l'autodiscours centré sur l'efficacité, ou le renforcement des buts de maîtrise et des buts de performance-approche demeurent rares. La comparaison entre les groupes montre que les étudiant·e·s avec un TDA/H mentionnent de façon significativement moins fréquente les stratégies de recherche de soutien d'autrui et de renforcement des buts de performance-approche. Cependant, la majorité des stratégies ne diffèrent pas significativement entre les groupes en termes de fréquence d'usage, ce qui nuance l'hypothèse d'un déficit global et homogène. Les différences observées portent davantage sur les modalités de mise en œuvre des

stratégies, indiquant que les étudiant·e·s avec TDA/H ne se distinguent pas forcément par une absence de mise en place des stratégies, mais plutôt par des modalités d'application différentes. Dans les deux groupes, on observe une tendance à privilégier des stratégies d'autorégulation motivationnelle à visée extrinsèque, telles que l'orientation vers des buts de performance et d'évitement, au détriment de stratégies fondées sur la valeur à long terme ou le renforcement de buts de maîtrise, en cohérence avec les résultats de la méta-analyse de Villar et al. (2024). Toutefois, certaines stratégies extrinsèques, telles que l'autorécompense, demeurent peu mobilisées dans les discours des deux groupes, alors que la stratégie de renforcement de l'intérêt situationnel apparaît de manière plus fréquente. Ces résultats suggèrent que la distinction entre stratégies extrinsèques et intrinsèques pourrait être complétée par une approche opposant les stratégies offrant une stimulation immédiate et directement liée à la tâche à celles nécessitant une projection temporelle et une planification préalable. Cette distinction pourrait s'avérer particulièrement pertinente pour comprendre les mécanismes motivationnels chez les étudiant·e·s avec TDA/H. En effet, si la tendance à s'appuyer sur des régulateurs externes et immédiats est également présente dans le groupe sans TDA/H, elle semble plus marquée chez les étudiant·e·s avec TDA/H. Ces dernier·e·s s'appuient plus fréquemment sur des ajustements environnementaux fins, des buts de performance-évitement, la procrastination active et la médication, tout en décrivant une régulation émotionnelle davantage réparatrice (ancrée dans des expériences négatives passées) plutôt que préventive et une difficulté majeure à contextualiser les tâches dans une utilité concrète et immédiate. L'ensemble de ces éléments converge vers l'idée d'une motivation principalement soutenue par des régulateurs immédiats et contextuels, orientés vers la gestion de l'engagement dans l'instant, plutôt que par des ressources intériorisées et projetées dans le long terme.

Enfin, l'émergence, dans les discours des étudiant·e·s, de stratégies telles que la régulation physiologique et la responsabilité envers autrui contribuent à enrichir la compréhension de la l'autorégulation motivationnelle. La première souligne la dimension corporelle et neurophysiologique de la motivation, qui semble être particulièrement pertinente pour les personnes avec TDA/H. Pour ce public, la motivation ne peut être comprise uniquement sous l'angle cognitif ou social, mais doit également prendre en compte la dimension corporelle et neurophysiologique. La seconde met en lumière la valeur du lien social comme catalyseur motivationnel, le regard ou l'attente d'autrui servant de repère externe pour initier ou maintenir l'effort, notamment dans des contextes de travail collectif. Ces résultats invitent ainsi à

approfondir l'étude de l'utilisation de ces stratégies chez les étudiant·e·s universitaires, afin d'envisager leur intégration dans les travaux portant sur l'autorégulation motivationnelle.

8.1. Limites de l'étude, perspectives et recommandations

Cette étude présente plusieurs limites qui invitent à la prudence dans la généralisation des résultats. Tout d'abord, la taille réduite de l'échantillon limite la puissance statistique et la détection d'effets de faible ampleur. Elle restreint également la portée des analyses qualitatives, dans la mesure où le discours rapporté peut ne pas refléter l'ensemble des profils et des trajectoires chez les étudiant·e·s avec et sans TDA/H. La faible diversification des participant·e·s restreint également la généralisation de l'étude à tou·te·s les étudiant·e·s. L'échantillon de cette étude est surreprésenté par les femmes, les étudiant·e·s en master et les étudiant·e·s de la faculté de lettres et sciences humaines.

Par ailleurs, malgré ses atouts, la méthode de l'entretien semi-directif présente également des limites. Tout d'abord, la nature auto-rapportée des données expose la recherche à divers biais de réponse. Les participant·e·s peuvent avoir formulé des propos socialement désirables, cherchant à renvoyer une image positive d'eux et elles-mêmes, ou encore avoir tenté d'anticiper les attentes perçues du·de la chercheur·euse (Savoie-Zajc, 2009). De plus, le thème de l'autorégulation motivationnelle, qui touche à des aspects personnels, émotionnels et parfois intimes du fonctionnement individuel, peut susciter des blocages de communication, conduire à éviter certains sujets perçus comme sensibles ou tabous ou à fournir des réponses socialement désirables (Savoie-Zajc, 2009). Enfin, il est probable que certains processus motivationnels implicites ou automatiques, difficilement accessibles à la conscience ou au langage, n'aient pas émergé lors des entretiens, en effet, « l'expérience de la personne dépasse largement son discours sur celle-ci » (Savoie-Zajc, 2009, p. 356). Une autre limite tient au fait qu'un effet d'ordre des scénarios ne peut être exclu (Schuman et Presser, 1996). L'ordre de présentation des scénarios n'a pas été modifié d'un·e participant·e à l'autre, ce qui ne permet pas de dissocier clairement l'effet du type de scénario de l'effet de séquence. Une variation systématique de l'ordre de présentation des scénarios constituerait un point d'attention pour de futures études.

Compte tenu de ces limites, les résultats présentés doivent être compris comme des indications exploratoires fondées sur des expériences individuelles, appelant des élargissements et des approfondissements méthodologiques. Des études futures, s'appuyant sur des échantillons plus larges et plus hétérogènes (équilibre de genre, diversité des niveaux d'études, des disciplines et

des établissements), permettraient de consolider ces premiers résultats et d'accroître la robustesse des résultats.

De plus, ces résultats suggèrent l'intérêt d'intégrer, dans de futures recherches, des mesures spécifiques du sentiment d'efficacité personnelle (Von Soest et al., 2016), d'examiner plus systématiquement l'utilisation des stratégies en fonction des difficultés motivationnelles rencontrées (Cosnefroy et Berger, 2024), ainsi que de prendre en compte le contexte particulier du suivi des cours universitaires. Ils invitent également à explorer le rôle potentiel de l'intelligence artificielle comme levier de soutien à l'apprentissage autorégulé et à l'autorégulation motivationnelle.

Enfin, les résultats de cette étude permettent de formuler de pistes d'intervention visant à soutenir l'engagement et la persévérance académique des étudiant·e·s universitaires présentant un TDA/H. Plus spécifiquement, ils soulignent l'intérêt d'interventions centrées sur le renforcement des régulations internes, le développement du sentiment d'efficacité personnelle pour la régulation de la motivation, ainsi que la mise en place d'environnements d'apprentissage adaptés et de dispositifs de soutien externe structurés. La mise en place d'un suivi ou d'un accompagnement structuré apparaît particulièrement pertinente pour les étudiant·e·s avec TDA/H, et plus spécifiquement pour celles et ceux ayant reçu un diagnostic au cours de leurs études universitaires, n'ayant ainsi pas bénéficié d'un soutien spécifique préalable. À cet égard, le coaching constitue une intervention prometteuse, déjà documentée dans la littérature, et dont la pertinence est renforcée par les résultats de la présente étude (Prevatt et al., 2017). Cette forme d'accompagnement individualisée apparaît particulièrement adaptée aux étudiant·e·s présentant un TDA/H, dans la mesure où elle offre un cadre structurant et un mécanisme de régulation externe, tout en favorisant le développement de compétences clés telles que la gestion du temps, l'organisation et l'autorégulation, des domaines fréquemment fragilisés chez ce public (Field et al., 2013; Prevatt et al., 2017). Par ailleurs, le coaching peut également jouer un rôle de passerelle vers la recherche de soutien, en aidant les étudiant·e·s à identifier, mobiliser et solliciter de manière appropriée les ressources disponibles au sein de l'institution. En ce sens, le coaching contribue non seulement à renforcer les compétences d'autorégulation et d'apprentissage, mais aussi à soutenir le développement de l'autonomie et des compétences sociales nécessaires à la réussite universitaire (Field et al., 2013). Sa promotion et son accessibilité constituent donc une piste concrète d'amélioration du soutien institutionnel.

Au-delà du coaching individuel, des programmes spécifiquement dédiés à l'apprentissage de stratégies de gestion du TDA/H en contexte universitaire, ainsi que des dispositifs d'accompagnement de la transition vers l'université (par exemple, ateliers et suivis individualisés), apparaissent également pertinents. Enfin, la mise en place de procédures de dépistage du TDA/H dès le début du cursus universitaire pourrait permettre d'identifier précocement les étudiant·e·s à risque et de proposer des interventions précoces. L'université pourrait jouer un rôle clé dans cette démarche, notamment par l'intégration de questionnaires de dépistage validés lors des procédures d'accueil ou d'orientation. Une telle approche favoriserait une prise en charge précoce et contribuerait à prévenir l'accumulation de difficultés au cours du parcours universitaire.

Liste de références

- Advokat, C. D., Guidry, D. et Martino, L. (2008). Licit and illicit use of medications for attention-deficit hyperactivity disorder in undergraduate college students. *Journal of American College Health*, 56(6), 601-606. <https://doi.org/10.3200/JACH.56.6.601-606>
- Advokat, C., Lane, S. M. et Luo, C. (2011). College students with and without ADHD: Comparison of self-report of medication usage, study habits, and academic achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>
- Altgassen, M., Scheres, A. et Edel, M.-A. (2019). Prospective memory (partially) mediates the link between ADHD symptoms and procrastination. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 11(1), 59-71. <https://doi.org/10.1007/s12402-018-0273-x>
- Álvarez-Godos, M., Ferreira, C. et Vieira, M.-J. (2023). A systematic review of actions aimed at university students with ADHD. *Frontiers in Psychology*, 14, 1216692. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1216692>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychiatric Association. (2021). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Fifth edition text revision DSM-5-TR™*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Amiri, D. et Eriksson, T. (2023). Long-term safety and efficacy of stimulant vs. non-stimulant medications in ADHD treatment: A comparative meta-analysis over two years. *Journal of Psychiatry and Cognitive Behaviour*, 7(1). <https://doi.org/10.29011/2574-7762.100166>
- Anastopoulos, A. D., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., Morrissey-Kane, E., Sommer, J. L., Rhoads, L. H., Murphy, K. R., Gormley, M. J. et Gudmundsdottir, B. G. (2018). Rates and patterns of comorbidity among first-year college students with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 236-247. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1105137>

- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135-155.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bandura, A. (2019). *Auto-efficacité: comment le sentiment d'efficacité personnelle influence notre qualité de vie*. De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions : Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1), 65-94.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3e éd.). New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2015). Emotional dysregulation is a core component of ADHD. Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4e éd, p. 81-115). The Guilford Press.
- Barkley, R. A., Murphy, K. R. et Fischer, M. (2008). *ADHD in adults: What the science says*. New York: The Guilford Press.
- Barron, K. E., Evans, S. W., Baranik, L. E., Serpell, Z. N. et Buvinger, E. (2006). Achievement goals of students with ADHD. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 137-158. <https://doi.org/10.2307/30035504>
- Barron, K. E. et Hulleman, C. S. (2015). Expectancy-value-cost model of motivation. Dans J. S. Eccles et K. Salmelo-Aro (dir.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2e éd., p. 503-509). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26099-6>
- Bäulke, L., Eckerlein, N. et Dresel, M. (2018). Interrelations between motivational regulation, procrastination and college dropout intentions. *Unterrichtswissenschaft*, 46(4), 461-479. <https://doi.org/10.1007/s42010-018-0029-5>

- Baumeister, R. F. et Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological inquiry*, 7(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1
- Beheshti, A., Chavanon, M.-L. et Christiansen, H. (2020). Emotion dysregulation in adults with attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 20(1), 120. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-2442-7>
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 233-257. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80002-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80002-8)
- Berger, J.-L. (2013). Trouble déficit de l'attention/hyperactivité : regards multiples sur la motivation et sa régulation. Dans J.-L. Berger et F. P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage. Perspectives théoriques et applications* (p. 337-369). Ovidia.
- Berger, J.-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 210, 19-36. <https://doi.org/10.4000/rfp.10033>
- Berger, J.-L. (2023). Chapitre 4. Rôles multiples des croyances motivationnelles dans l'autorégulation de l'apprentissage : état de question. Dans J.-L. Berger et S. C. Cartier (dir.), *L'apprentissage autorégulé* (p. 73-90). De Boeck Supérieur.
- Berger, J.-L. et Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles : un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, (179), 95-128. <https://doi.org/10.4000/rfp.3705>
- Berger, J.-L. et Büchel, F. P. (2013). *L'autorégulation de l'apprentissage. Perspectives théoriques et applications*. Ovidia.
- Berger, J.-L. et Cosnefroy, L. (2025). *Échelle d'autorégulation motivationnelle* [document].
- Berger, J.-L., et Cosnefroy, L. (sous révision). Development and validity evidence of the Motivational Self-Regulation Questionnaire (MSRQ). *Journal of Psychoeducational Assessment*.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>

- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe. Dans H. Dumont, D. Istance et F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (p. 97-119). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086944-6-fr>
- Boland, H., DiSalvo, M., Fried, R., Woodworth, K. Y., Wilens, T., Faraone, S. V. et Biederman, J. (2020). A literature review and meta-analysis on the effects of ADHD medications on functional outcomes. *Journal of Psychiatric Research*, 123, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2020.01.006>
- Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Brodard, F., Radice, A. et Bader, M. (2023). Dépistage, diagnostic et prise en charge du TDAH chez l'enfant et l'adolescent : point de vue des parents en Suisse-Romande. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 71(5), 223-232. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2023.05.004>
- Carlson, C. L., Booth, J. E., Shin, M. et Canu, W. H. (2002). Parent-, teacher-, and self-rated motivational styles in ADHD subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 35(2), 104-113. <https://doi.org/10.1177/002221940203500202>
- Chou, C.-Y. et Zou, N.-B. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner models. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 55. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00233-y>
- Corkin, D. M., Yu, S. L. et Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.005>
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 333-346. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90029-9](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90029-9)

- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X022002014>
- Cosnefroy, L. (2010a). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Cosnefroy, L. (2010b). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>
- Cosnefroy, L. (2013). D'un modèle de l'autorégulation des apprentissages à ses implications pour l'enseignement. Dans J.-L. Berger et F. P. Büchel (dir.), *L'autorégulation de l'apprentissage. Perspectives théoriques et applications* (p. 93-124). Ovidia.
- Cosnefroy, L. (2016). Les stratégies de régulation de la motivation: que savons-nous? Que reste-t-il à savoir? Dans B. Noël et S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 55-66). De Boeck.
- Cosnefroy, L. et Berger, J.-L. (2024). Autoréguler sa motivation : état des lieux d'un champ de recherche en développement. *Revue française de pédagogie*, 225, 115-160. <https://doi.org/10.4000/1453f>
- Cosnefroy, L. et Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.744>
- Da Silva, S. (2025). *Autoréguler sa motivation et s'en sentir capable : intervenir sur le processus d'autorégulation de la motivation*. [mémoire de master, Université de Fribourg]. <https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.023>
- Dunn, P. B. et Shapiro, S. K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 327-344.
- DuPaul, G. J., Franklin, M. K., Pollack, B. L., Stack, K. S., Jaffe, A. R., Gormley, M. J., Anastopoulos, A. D. et Weyandt, L. L. (2018). Predictors and trajectories of educational functioning in college students with and without attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(2), 161-178.
- DuPaul, G. J. et Langberg, J. M. (2014). Educational impairments in children with ADHD.

- Dans R. A. Barkley (dir.), *Attention-deficit/hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4e éd.). New York : The Guilford Publications.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. et Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of Attention Disorders*, 13(3), 234-250. <https://doi.org/10.1177/1087054709340650>
- Dvorsky, M. R. et Langberg, J. M. (2019). Predicting impairment in college students with ADHD: The role of executive functions. *Journal of Attention Disorders*, 23(13), 1624-1636.
- Eagan, M. K., Stolzenberg, E. B., Zimmerman, H. B., Aragon, M. C., Whang Sayson, H. et Rios-Aguilar, C. (2017). *The american freshman: National norms fall 2016*. Higher Education Research Institute, UCLA. <https://heri.ucla.edu/monographs/TheAmericanFreshman2016.pdf>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. et Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motivation* (p. 75-146). Freeman.
- Eggett, B. (2013). *A Review of self management interventions for children with ADHD and implications for education professionals* [Utah State University]. <https://doi.org/10.26076/2a79-88e8>
- Engelschalk, T., Steuer, G. et Dresel, M. (2016). Effectiveness of motivational regulation: Dependence on specific motivational problems. *Learning and Individual Differences*, 52, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.011>
- Field, S., Parker, D. R., Sawilowsky, S. et Rolands, L. (2013). Assessing the impact of ADHD coaching services on university students' learning skills, self-regulation, and well-being. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(1), 67-81.
- Fischer, L., Philippot, P. et Romainville, M. (2021). Réguler ses émotions quand on apprend, oui mais pourquoi ? Motivations à réguler ses émotions, buts émotionnels et stratégies de régulation émotionnelle mises en œuvre par des étudiants universitaires primo-arrivants en situation de préparation d'examen. *Psychologie Française*, 66(3), 223-239. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.10.001>

- Fleming, A. P. et McMahon, R. J. (2012). Developmental context and treatment principles for ADHD among college students. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(4), 303-329. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>
- Fong, C. J., Altan, S., Gonzales, C., Kirmizi, M., Adelugba, S. F. et Kim, Y. (2024). Stay motivated and carry on: A meta-analytic investigation of motivational regulation strategies and academic achievement, motivation, and self-regulation correlates. *Journal of Educational Psychology*, 116(6), 997-1018. <https://doi.org/10.1037/edu0000886>
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans: goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage.
- Friedman, N. P. et Robbins, T. W. (2022). The role of prefrontal cortex in cognitive control and executive function. *Neuropsychopharmacology*, 47(1), 72-89. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01132-0>
- Fullen, T., Jones, S. L., Emerson, L. M. et Adamou, M. (2020). Psychological treatments in adult ADHD: A systematic review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42(3), 500-518. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09794-8>
- Gormley, M. J., DuPaul, G. J., Weyandt, L. L. et Anastopoulos, A. D. (2019). First-year GPA and academic service use among college students with and without ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(14), 1766-1779. <https://doi.org/10.1177/1087054715623046>
- Greene, J. A. (2018). *Self-regulation in education*. Routledge.
- Grunschel, C., Patrzek, J. et Fries, S. (2013). Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R. et Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Imeraj, L., Antrop, I., Sonuga-Barke, E., Deboutte, D., Deschepper, E., Bal, S. et Roeyers, H. (2013). The impact of instructional context on classroom on-task behavior: A matched

- comparison of children with ADHD and non-ADHD classmates. *Journal of School Psychology, 51*(4), 487-498. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.004>
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Van Der Oord, S., Noens, I. et Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254965>
- Kaminski, P. L., Turnock, P. M., Rosén, L. A. et Laster, S. A. (2006). Predictors of academic success among college students with attention disorders. *Journal of College Counseling, 9*(1), 60-71. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00093.x>
- Kover, S. T. et Atwood, A. K. (2013). Establishing equivalence: Methodological progress in group-matching design and analysis. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118*(1), 3-15. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.3>
- Krause, K. et Freund, A. M. (2014). How to beat procrastination: The role of goal focus. *European Psychologist, 19*(2), 132-144. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000153>
- Kryshko, O., Fleischer, J., Waldeyer, J., Wirth, J. et Leutner, D. (2020). Do motivational regulation strategies contribute to university students' academic success? *Learning and Individual Differences, 82*, 101912. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101912>
- Kuhl, J. (2008). Individual differences in self-regulation. Dans J. Heckhausen et H. Heckhausen (dir.), *Motivation and action* (p. 296-322). Cambridge University Press.
- Kühnel, S. et Bubenhofer, A. (2022). Nouveau concept de prise en charge en Suisse orientale. *Bulletin des médecins suisses, 103*(44), 31-33.
- Kwon, S. J., Kim, Y. et Kwak, Y. (2018). Difficulties faced by university students with self-reported symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder: a qualitative study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 12*(1), 12. <https://doi.org/10.1186/s13034-018-0218-3>
- Lagacé-Leblanc, J., Massé, L. et Rousseau, N. (2022). Academic impairments faced by college students with attention-deficit hyperactivity disorder: A Qualitative Study. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 35*(2), 131-144.

- Landis, J. R. et Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lasky, A. K., Weisner, T. S., Jensen, P. S., Hinshaw, S. P., Hechtman, L., Arnold, L. E., W. Murray, D. et Swanson, J. M. (2016). ADHD in context: Young adults' reports of the impact of occupational environment on the manifestation of ADHD. *Social Science & Medicine*, 161, 160-168. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.06.003>
- Lin, H. et Chen, Q. (2025). Does artificial intelligence-assisted learning positively affect college students' motivation, emotion regulation, and academic uncertainty? Insight from situated learning theory. *Learning and Motivation*, 92, 102202. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102202>
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93-105. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>
- Luman, M., Oosterlaan, J. et Sergeant, J. A. (2005). The impact of reinforcement contingencies on AD/HD: A review and theoretical appraisal. *Clinical Psychology Review*, 25(2), 183-213. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.11.001>
- Mak, A. D. P., Lee, S., Sampson, N. A., Albor, Y., Alonso, J., Auerbach, R. P., Baumeister, H., Benjet, C., Bruffaerts, R., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Gutierrez-Garcia, R. A., Hasking, P., Lapsley, C., Lochner, C. et Kessler, R. C. (2021). ADHD comorbidity structure and impairment: Results of the WHO World Mental Health Surveys International College Student Project (WMH-ICS). *Journal of Attention Disorders*, 26(8), 1078-1096. <https://doi.org/10.1177/10870547211057275>
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2e éd.). Sage.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum.
- McKee, T. E. (2017). Peer relationships in undergraduates with ADHD symptomatology: Selection and quality of friendships. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1020-1029. <https://doi.org/10.1177/1087054714554934>
- Miele, D. B., Fujita, K. et Scholer, A. A. (2024). The role of metamotivational knowledge in the regulation of motivation. *Motivation Science*, 10(3), 197-209.

<https://doi.org/10.1037/mot0000336>

- Miele, D. B. et Scholer, A. A. (2018). The role of metamotivational monitoring in motivation regulation. *Educational Psychologist*, 53(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1371601>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (3e éd.). SAGE Publications, Inc.
- Miller, C. W. (2007). *Procrastination and attention deficit hyperactivity disorder in the college setting: The relationship between procrastination and anxiety* (publication n° 3278283) [mémoire de maîtrise, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Modesto-Lowe, V., Chaplin, M., Soovajian, V. et Meyer, A. (2013). Are motivation deficits underestimated in patients with ADHD? A review of the literature. *Postgraduate Medicine*, 125(4), 47-52. <https://doi.org/10.3810/pgm.2013.07.2677>
- Morsink, S., Sonuga-Barke, E., Mies, G., Glorie, N., Lemiere, J., Van Der Oord, S. et Danckaerts, M. (2017). What motivates individuals with ADHD? A qualitative analysis from the adolescent's point of view. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(8), 923-932. <https://doi.org/10.1007/s00787-017-0961-7>
- Morsink, S., Sonuga-Barke, E., Van Der Oord, S., Van Dessel, J., Lemiere, J. et Danckaerts, M. (2019). Measuring individual differences in task-related motivation in children and adolescents: Development and validation of a new self-report measure. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 28(3), e1787. <https://doi.org/10.1002/mpr.1787>
- Morsink, S., Van Der Oord, S., Antrop, I., Danckaerts, M. et Scheres, A. (2022). Studying motivation in ADHD: The role of internal motives and the relevance of self determination theory. *Journal of Attention Disorders*, 26(8), 1139-1158. <https://doi.org/10.1177/10870547211050948>
- National Institute for Health and Care Excellence. (2018). *Attention deficit hyperactivity disorder: diagnosis and management* ([NICE guideline NG87]). NICE. <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87>

- Newark, P. E., Elsässer, M. et Stieglitz, R.-D. (2016). Self-esteem, self-efficacy, and resources in adults with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20(3), 279-290. <https://doi.org/10.1177/1087054712459561>
- Nezlek, J. B. et Kuppens, P. (2008). Regulating positive and negative emotions in daily life. *Journal of Personality*, 76(3), 561-580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2008.00496.x>
- Niermann, H. C. M. et Scheres, A. (2014). The relation between procrastination and symptoms of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) in undergraduate students: Role of procrastination in ADHD-related symptoms. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 23(4), 411-421. <https://doi.org/10.1002/mpr.1440>
- Olivier, M. A. J. et Steenkamp, D. S. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Underlying deficits in achievement motivation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(1), 47-63. <https://doi.org/10.1023/B:ADCO.0000021549.40409.c4>
- Paivandi, S. (2015). Chapitre 4. La transition entre secondaire et supérieur. Dans S. Paivandi (dir.), *Apprendre à l'université* (p. 97-120). De Boeck supérieur. <https://shs.cairn.info/apprendre-a-l-universite--9782804194178-page-97?lang=fr>
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of Self-Regulation* (p. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. et Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Merrill.
- Prevatt, F., Smith, S. M., Diers, S., Marshall, D., Coleman, J., Valler, E. et Miller, N. (2017). ADHD coaching with college students: Exploring the processes involved in motivation and goal completion. *Journal of College Student Psychotherapy*, 31(2), 93-111. <https://doi.org/10.1080/87568225.2016.1240597>

- Reaser, A., Prevatt, F., Petscher, Y. et Proctor, B. (2007). The learning and study strategies of college students with ADHD. *Psychology in the Schools*, 44(6), 627-638. <https://doi.org/10.1002/pits.20252>
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. De Boeck Supérieur.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H. et Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(03), 397-418. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000075>
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford University Press.
- Sansone, C. et Thoman, D. B. (2005). Interest as the missing motivator in self-regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175-186. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.175>
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L. et Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 379-390. <https://doi.org/doi:10.1037//0022-3514.63.3.379>.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- Schmitz, J. et Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université: rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. Dans S. Neuville, M. Frenay, B. Noël et V. Wertz (dir.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 83-106). Presses universitaires de Louvain.
- Schuman, H. et Presser, S. (1996). *Questions and answers in attitude surveys: Experiments on question form, wording, and context*. Sage.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3

- Schunk, D. H. et Zimmerman, B. J. (dir.). (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Schwinger, M. et Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Effects of motivational regulation on effort and achievement: A mediation model. *International Journal of Educational Research*, 56, 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.005>
- Schwinger, M., Von Der Laden, T. et Spinath, B. (2007). Strategien zur Motivationsregulation und ihre Erfassung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39(2), 57-69. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.39.2.57>
- Sedgwick, J. A. (2018). University students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A literature review. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 35(3), 221-235. <https://doi.org/10.1017/ipm.2017.20>
- Shaw, P., Malek, M., Watson, B., Sharp, W., Evans, A. et Greenstein, D. (2012). Development of cortical surface area and gyrification in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 72(3), 191-197. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2012.01.031>
- Sibley, M. H., Graziano, P. A., Ortiz, M., Rodriguez, L. et Coxe, S. (2019). Academic impairment among high school students with ADHD: The role of motivation and goal-directed executive functions. *Journal of School Psychology*, 77, 67-76. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.005>
- Sibley, M. H., Mitchell, J. T. et Becker, S. P. (2016). Method of adult diagnosis influences estimated persistence of childhood ADHD: A systematic review of longitudinal studies. *The Lancet Psychiatry*, 3(12), 1157-1165. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30190-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30190-0)
- Simon-Dack, S. L., Rodriguez, P. D. et Marcum, G. D. (2016). Study habits, motives, and strategies of college students with symptoms of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 20(9), 775-781. <https://doi.org/10.1177/1087054714543369>
- Smith, Z. R. et Langberg, J. M. (2018). Review of the evidence for motivation deficits in youth with ADHD and their association with functional outcomes. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 21(4), 500-526. <https://doi.org/10.1007/s10567-018-0268-3>

- Soler-Gutiérrez, A.-M., Pérez-González, J.-C. et Mayas, J. (2023). Evidence of emotion dysregulation as a core symptom of adult ADHD: A systematic review. *PLoS ONE*, *18*(1), e0280131. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280131>
- Song, P., Zha, M., Yang, Q., Zhang, Y., Li, X. et Rudan, I. (2021). The prevalence of adult attention-deficit hyperactivity disorder: A global systematic review and meta-analysis. *Journal of Global Health*, *11*, 04009. <https://doi.org/10.7189/jogh.11.04009>
- Sonuga-Barke, E. J. S. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD—a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural Brain Research*, *130*(1-2), 29-36. [https://doi.org/10.1016/S0166-4328\(01\)00432-6](https://doi.org/10.1016/S0166-4328(01)00432-6)
- Sonuga-Barke, E. J. S. (2003). The dual pathway model of AD/HD: An elaboration of neuro-developmental characteristics. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *27*(7), 593-604. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2003.08.005>
- Sonuga-Barke, E. J. S. (2005). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*, *57*(11), 1231-1238. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.09.008>
- Sonuga-Barke, E. J. S., Dalen, L. et Remington, B. (2003). Do executive deficits and delay aversion make independent contributions to preschool attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *42*(11), 1335-1342. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000087564.34977.21>
- Sonuga-Barke, E. J., Taylor, E., Sembi, S. et Smith, J. (1992). Hyperactivity and delay aversion—I. The effect of delay on choice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *33*(2), 387-398. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00874.x>
- Spangenberg, E. D. (2017). Comparing the achievement goal orientation of mathematics learners with and without attention-deficit hyperactivity disorder. *South African Journal of Education*, *37*(3), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a1419>
- Stebbins, R. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984249>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of

- quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. et Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Thomas, R., Sanders, S., Doust, J., Beller, E. et Glasziou, P. (2015). Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review and meta-analysis. *Pediatrics*, 135(4), e994-e1001. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3482>
- Tomasi, D. et Volkow, N. D. (2012). Abnormal functional connectivity in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 71(5), 443-450. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2011.11.003>
- Trautner, M., Grunschel, C. et Schwinger, M. (2025). Motivating motivation regulation research—An evidence and gap map approach. *Educational Psychology Review*, 37(2), 44. <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10019-1>
- Trautner, M. et Schwinger, M. (2020). Integrating the concepts self-efficacy and motivation regulation: How do self-efficacy beliefs for motivation regulation influence self-regulatory success? *Learning and Individual Differences*, 80, 101890. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101890>
- Tripp, G. et Alsop, B. (2001). Sensitivity to reward delay in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(5), 691-698. <https://doi.org/10.1017/S0021963001007430>
- Turner, E. H. et Harty, S. C. (2025). Daily activities and self-esteem among university students with and without ADHD. *Frontiers in Psychiatry*, 16, 1622354. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2025.1622354>
- Université de Genève. (s.d.). *Special needs office*. <https://www.unige.ch/sse/en/besoins-particuliers/Bureau-besoins-particuliers>
- Varrasi, S., Boccaccio, F. M., Guerrera, C. S., Platania, G. A., Pirrone, C. et Castellano, S. (2022). Schooling and occupational outcomes in adults with ADHD: Predictors of success and support strategies for effective learning. *Education Sciences*, 13(1), 37.

<https://doi.org/10.3390/educsci13010037>

- Villar, E., Mayo, M. E., Martínez-López, Z. et Tinajero, C. (2024). What are the principal and most effective strategies for motivational self-regulation? A systematic review and meta-analyses. *Learning and Individual Differences*, *113*, 102480. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102480>
- Volkow, N. D., Wang, G.-J., Newcorn, J. H., Kollins, S. H., Wigal, T. L., Telang, F., Fowler, J. S., Goldstein, R. Z., Klein, N., Logan, J., Wong, C. et Swanson, J. M. (2011). Motivation deficit in ADHD is associated with dysfunction of the dopamine reward pathway. *Molecular Psychiatry*, *16*(11), 1147-1154. <https://doi.org/10.1038/mp.2010.97>
- Von Soest, T., Wichstrøm, L. et Kvaalem, I. L. (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, *110*(4), 592-608. <https://doi.org/10.1037/pspp0000060>
- Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1261955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Weyandt, L., DuPaul, G. J., Verdi, G., Rossi, J. S., Swentosky, A. J., Vilaro, B. S., O'Dell, S. M. et Carson, K. S. (2013). The performance of college students with and without ADHD: Neuropsychological, academic, and psychosocial functioning. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *35*(4), 421-435. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9351-8>
- Wiener, J. et Daniels, L. (2016). School experiences of adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Learning Disabilities*, *49*(6), 567-581. <https://doi.org/10.1177/0022219415576973>
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- Willcutt, E. G., Doyle, A. E., Nigg, J. T., Faraone, S. V. et Pennington, B. F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1336-1346. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.02.006>
- Wilmshurst, L., Peele, M. et Wilmshurst, L. (2011). Resilience and well-being in college students with and without a diagnosis of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 15(1), 11-17. <https://doi.org/10.1177/1087054709347261>
- Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45(4), 267-276. <https://doi.org/10.1080/00461520.2010.517150>
- Wolf, L. E. (2001). College students with ADHD and other hidden disabilities: Outcomes and interventions. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 931(1), 385-395. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2001.tb05792.x>
- Wolf, L. E., Simkowitz, P. et Carlson, H. (2009). College students with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Current Psychiatry Reports*, 11(5), 415-421. <https://doi.org/10.1007/s11920-009-0062-5>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.224>
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283. <https://doi.org/10.1177/016146811111300202>
- Wolters, C. A. et Benzon, M. B. (2013). Assessing and predicting college students' use of

- strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.699901>
- Young, J. L. et Goodman, D. W. (2016). Adult attention-deficit/hyperactivity disorder diagnosis, management, and treatment in the DSM-5 era. *The primary care companion for CNS disorders*, 18(6). <https://doi.org/doi:10.4088/PCC.16r02000>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. Dans D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (p. 267-295). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J. et Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

Annexes

Annexe 1

Guide d'entretien semi-directif (version synthétisée)

Guide d'entretien semi-directif (version synthétisée)

Participant·e	
Date	

Présentation de l'étude (5 minutes)

- Remerciements pour la participation
- Finalité : cette interview vise à évaluer tes stratégies d'autorégulation motivationnelles dans divers contextes d'études
- Confidentialité : Toutes les informations que tu fournis dans cette entrevue seront strictement confidentielles. Tes réponses seront anonymisées et ne pourront en aucun cas être associées à ton identité. Tes réponses seront utilisées exclusivement à des fins de recherche scientifique.
- Droits des participant·e·s : Tu as le droit de vous retirer de cette étude à tout moment et sans justification.
- Demande d'accord pour l'enregistrement : expliquer la raison de l'enregistrement (pour récolter vos réponses de manière plus fidèle, pour me permettre de me concentrer pleinement sur les échanges) *Commencer l'enregistrement*
- Durée estimée : Le temps estimé de cette entrevue est d'environ 30-40 minutes, si à un moment donné vous souhaitez faire une pause ou arrêter, dites-le simplement

Instructions : explication de la structure de l'entretien (5 minutes)

- Durant cette entrevue, je vais te poser des questions qui porteront sur plusieurs aspects de ta façon d'étudier et de te motiver
- Il n'y a pas une réponse juste ou fausse, il suffit de me dire ce que tu penses ou ce que tu fais habituellement
- Parfois, je te demanderai des exemples précis
- N'hésite pas à me demander de clarifier si une question n'est pas claire
- Je commence par récolter quelques de tes données personnelles, et puis on peut commencer avec l'entrevue

Données personnelles (2 minutes)

- Récolte des données personnelles

Entretien (25-30 min)

Je vais te présenter quatre situations que tu as peut-être vécues à l'université. Pour chacune d'elles je te demanderai décrire une expérience similaire que tu as traversée. Ensuite je vais te demander quelles difficultés as-tu rencontrées dans cette situation (si tu en as

rencontrées) et pour finir je vais te demander quelles stratégies as-tu utilisées pour te mettre au travail, rester concentré, surmonter ces difficultés et maintenir ta motivation.

1. Pense à une situation où tu dois étudier pour un examen, prévu dans quelques jours et qui détermine la note finale de ton cours et tu n'as pas envie de travailler
2. Pense à une situation où tu dois écrire ton travail de master/bachelor que tu dois rendre dans une année/ 6 mois et tu n'as pas envie de travailler
3. Pense à une situation où tu dois préparer une présentation orale à présenter devant toute la classe dans quelques jours et tu n'as pas envie de travailler
4. Pense à une situation où tu dois écrire ta partie pour un travail de groupe que vous allez rendre dans un mois et tu n'as pas envie de travailler
5. Question exploratoire : « Quelle est la situation que t'as vécu à l'uni dans laquelle tu rencontres le plus de difficultés motivationnelles ? Quelles stratégies utilises-tu dans cette situation ? »

Pour chaque scénario les questions suivantes sont traitées :

1. « Peux-tu me décrire une situation que tu as vécue dans ce scénario ? » Encourager la personne à donner des détails précis (contexte, moment, lieu, circonstances).
2. « Quelles difficultés motivationnelles as-tu rencontrées dans cette situation ? »
3. « Qu'est-ce que tu fais dans ce type de situation pour te mettre au travail ? » « Comment fais-tu pour rester concentré·e et résister aux distractions ? » « Qu'est-ce que tu te dis ou à quoi tu penses pour te motiver ? »

Évaluation du sentiment d'efficacité personnelle

Échelle de likert à 5 points (1= pas du tout d'accord, 2 plutôt pas d'accord, 3 = ni d'accord, ni pas d'accord, 4 = plutôt d'accord, 5= tout à fait d'accord)

Conclusion

- Sincères remerciements pour la contribution
- Annoncer qu'un retour sur la recherche aura lieu en décembre 2025/janvier 2026.

Annexe 2

Items concernant le sentiment d'efficacité personnelle de Schmitz et Frenay (2013)

Code	Item
SE1	Je suis sûr·e de pouvoir comprendre les idées développées aux cours.
SE2	Lorsque je dois apprendre quelque chose de nouveau, je suis assez sûr·e de pouvoir y arriver.
SE3	Pour peu que je fasse les efforts nécessaires, je suis tout à fait capable de réussir mon année.
SE4	Dans cette formation, je pense que je réussirai bien.
SE5	Par rapport à mes collègues étudiant·e·s, je pense avoir plus de facilités.
SE6	Je crois qu'en général je suis un·e bon·ne étudiant·e.

Items du Self-efficacy for motivation regulation scale (Trautner et Schwinger, 2020)

Code	Item
SEM1	Même pour des tâches plutôt ennuyeuses dans mes études, je peux presque toujours me motiver.
SEM2	Quand je n'ai pas envie d'étudier, je trouve généralement un moyen de rendre le travail plus intéressant.
SEM3	Je n'arrive qu'avec difficulté à me motiver pour étudier.
SEM4	Même si je ne vois pas l'intérêt de certaines tâches, je réussis néanmoins souvent à trouver suffisamment de raisons pour étudier.
SEM5	Si je n'ai pas envie d'apprendre, je ne vois rien que je pourrais changer à ce sujet.
SEM6	Même dans les phases d'apprentissage difficiles, je sais exactement ce que je dois faire pour travailler longtemps et pleinement motivé.

Annexe 3

14 stratégies identifiées dans l'analyse de contenu

Stratégie	Définition	Exemples items
1. Renforcer les buts de maîtrise	Cette stratégie permet de poursuivre des buts de maîtrise en utilisant des discours internes centré sur l'apprentissage et le développement de compétences. Ce type de discours sert à se convaincre d'investir davantage d'efforts et persévérer afin de progresser et de mieux maîtriser le sujet (Wolters, 2003)	ma1 - Je me dis que c'est important de s'ouvrir l'esprit et d'apprendre le plus possible ma2 - Je me dis que ce serait dommage de ne pas aller jusqu'au bout du travail en cours ma3 Je pense que si je suis capable d'aller jusqu'au bout, j'en tirerai beaucoup de satisfaction ma4 - J'essaie de considérer les difficultés comme des occasions de progresser
2. Renforcer les buts de performance-approche (sans comparaison avec les pairs)	Cette stratégie permet de poursuivre des buts de performance-approche en utilisant des discours internes axées sur les résultats d'apprentissage. Évoquer ou rendre saillantes les conséquences de la persévérance ou de la complétion d'une tâche en termes de résultats d'apprentissage, comme par exemple réussir les évaluations, avoir des bons résultats, ou encore pouvoir montrer des bons résultats à autrui.	pa1 - Je me répète combien il est important de réussir les évaluations pa2 - Je me convaincs de continuer à travailler en pensant aux bons résultats que je pourrais obtenir pa3 - Je pense aux bons résultats que j'obtiendrai si je continue de travailler pa4 - - Je pense combien mes résultats baisseront si j'arrête de travailler pa5 - Je me motive à travailler pour pouvoir montrer de bons résultats
3. Renforcer les buts de performance-évitement	Cette stratégie permet de poursuivre des buts de performance-évitement en utilisant des discours internes axées sur la comparaison sociale des résultats d'apprentissage. Ce type de discours permet d'évoquer ou rendre saillantes les conséquences du manque de persévérance ou du fait de ne pas compléter une tâche en termes de comparaisons sociales des résultats d'apprentissage.	pe1 - Je me dis que ne voudrais pas être celle ou celui qui n'a pas compris pe2 - J'imagine la honte que j'aurais à obtenir un plus mauvais résultat que les autres étudiants pe3 - Je me dis que je ne voudrais pas paraître stupide aux yeux des autres pe4 - Je me dis que ce serait désagréable pour moi d'avoir des résultats inférieurs aux autres pe5 - Je me dis que je ne veux pas échouer et devoir refaire le travail
4. Renforcer l'utilité personnelle	Cette stratégie consiste à accroître la motivation intrinsèque en s'appuyant sur le caractère utilitaire des contenus ou des activités, en reliant la tâche à ses objectifs personnels, professionnels ou à sa vie quotidienne.	up1 - Je pense à des situations où ce que je suis en train d'apprendre me serait utile up2 - Je me dis que ce que je suis en train d'apprendre me sera utile plus tard up3 - J'essaie de voir comment ce que j'apprends maintenant pourra me servir plus tard up4 - Je m'engage dans la tâche maintenant car elle est nécessaire pour atteindre un objectif futur de vie
5. Renforcer l'intérêt situationnel	Cette stratégie consiste à accroître la motivation intrinsèque en augmentant le plaisir immédiat ou l'intérêt ressenti lors de la réalisation d'une tâche (Wolters, 2003).	is1 - Je pense à une façon de rendre le travail plus amusant et intéressant is2 - Je rends mon travail plus plaisant en me centrant sur quelque chose que je trouve amusant et intéressant dans celui-ci is3 J'essaie d'inventer un jeu si je dois apprendre ou réaliser certaines tâches is4 - Je m'imagine qu'il s'agit d'un jeu plutôt que d'une activité d'apprentissage is5 - Je commence à m'exposer au sujet pour trouver de l'intérêt

6. Fixer de buts proximaux	Cette stratégie comporte le fait de fractionner une tâche complexe en tâches plus faciles et plus rapides à réaliser (Wolters, 2003). Et se fixer des délais pour accomplir	bp1 - Je décompose l'activité en étapes plus faciles ou plus simples bp2 - Je décompose la tâche pour l'effectuer en plusieurs moments bp3 - J'essaie de procéder pas-à-pas pour avoir l'impression d'avancer bp4 - Je fais en sorte d'accomplir des petits succès pour rester motivé
7. S'autorécompenser	Cette stratégie vise à renforcer la motivation extrinsèque en s'accordant des récompenses après l'accomplissement d'une tâche (Wolters, 1999).	ar1 - Je me promets une récompense si je parviens à finir mon travail ar2 - Je prévois de faire quelque chose que j'aime après avoir fait une certaine quantité de travail ar3 - J'imagine quelque chose d'agréable à faire ensuite, pour m'aider à aller jusqu'au bout et à bien faire mon travail ar4 - Je pense à une activité agréable que je pourrais faire quand j'ai terminé
8. Contrôler l'environnement	Cette stratégie consiste à réduire ou atténuer les possibilités de rencontrer une distraction afin de favoriser la réalisation des tâches académiques (Wolters, 2003) en aménageant l'environnement de travail, aussi, aussi bien spatial (choix et organisation du lieu) que temporel (définition de délais, de plages horaires ou de rythmes). Cette structuration vise à créer un cadre externe qui soutient la persistance et l'engagement dans la tâche.	ce1 - J'aménage mon environnement de façon à ce qu'il me soit plus facile de me concentrer sur mon travail ce2 - J'arrange l'endroit où je vais travailler pour limiter les distractions ce3 - Je change d'endroit pour travailler quand je sais que ma motivation baisse ce4 - Je choisis où je vais étudier pour que cela me donne envie de travailler ce6 - J'ai modifié mon lieu de vie pour supprimer un obstacle qui nuisait à ma motivation à étudier. ce7 - Je règle d'abord mes obligations personnelles pour pouvoir travailler sans pensées ni distractions
9. Gérer les émotions négatives (frustration, énervement)	Cette stratégie vise à contrôler les émotions négatives de façon à permettre la poursuite de l'effort et la complétion de la tâche (Wolters, 2003). Elle inclut également une dimension anticipatrice, dans laquelle l'étudiant·e se motive en projetant un soulagement futur, en imaginant le bien-être ressenti après avoir terminé la tâche, ou en cherchant à éviter un stress ou un inconfort à venir, voire à ne pas revivre un stress passé.	ge1 Je fais une pause pour me calmer ge2 J'essaie de me détendre en repensant à des situations difficiles que j'ai réussi à surmonter ge3 J'utilise une technique de relaxation (p. ex, méditation, exercice de respiration) pour continuer à travailler dans de bonnes conditions ge4- Je remplace les pensées négatives en pensées positives pour maintenir la motivation ge5- Je me motive en pensant que travailler maintenant me permettra d'être soulagé plus tard et d'éviter du stress dans le futur ge6- Je me réfère à des expériences négatives passées et je me motive pour éviter de revivre ces situations
10. Rechercher le soutien d'autrui (divers types d'aides)	Cette stratégie implique le fait de solliciter des personnes ressources pour soutenir la motivation (comme d'autres étudiant·e·s, un groupe d'ami, les professeurs) ou l'intelligence artificielle.	sa1 Je cherche des encouragements ou du soutien auprès d'autres étudiants (p.es. service mentorat) sa2 On se soutient mutuellement avec d'autres étudiants pour s'encourager à apprendre sa3 Je m'organise pour travailler avec d'autres étudiants sa4 Je vais discuter avec des ami·e·s pour me changer les idées avant de retourner au travail sa5 Je m'appuie sur un groupe d'ami·e·s pour soutenir ma motivation sa6- Je m'appuie sur l'AI pour commencer la tâche et me simplifier la tâche sa7- Je cherche du soutien de la part des profs /superviseurs

		sa8 – Je consulte des exemples de travaux ou ce qu’ont fait d’autres étudiant·es pour clarifier ce qu’on attend de moi.
11. Structurer le temps	Cette stratégies renvoie à la planification et à l’organisation temporelle du travail afin de maintenir la motivation (l’utilisation d’un agenda pour noter les échéances importantes, la planification de plages d’étude, la définition et hiérarchisation des objectifs et l’allocation du temps nécessaire à leur réalisation) (Cosnefroy, 2013; Pintrich, 2000; Wolters, 2003).	st1- Je mets en place un cadre temporel (plages horaires, rythmes) pour favoriser mon engagement dans la tâche. st2- je fais une pause pour me remotiver st3- Je fais des choix dans mon emploi du temps pour préserver mon énergie mentale et rester motivé·e st4- Je me fixe des délais st5 - procrastination active
12. Utiliser l’autodiscours centré sur l’efficacité	Cette stratégie vise à accroître la confiance dans ses compétences pour persévérer face aux obstacles et maintenir l’effort nécessaire à l’accomplissement des tâches académiques. En s’encourageant ou en évoquant ses réussites. Ces discours peuvent inclure des messages d’auto-encouragement ou une réflexion sur leurs forces et ressources pour surmonter des tâches difficiles (Bembenuty, 1999).	af1- Je me dis que si d’autres personnes moins compétentes (à mon avis) que moi ont réussi, je peux y arriver aussi af2- Quand je manque de motivation, je me parle positivement ou j’utilise un geste symbolique pour me rappeler que je suis cap af3 - Je pense à mes réussites passées pour me rappeler que je peux réussir à nouveau
13. S’appuyer sur la responsabilité envers autrui	Stratégie d'autorégulation motivationnelle où l'individu s'engage dans une tâche pour éviter de nuire à autrui, par respect, par souci éthique ou par solidarité, en particulier dans un contexte collaboratif. Cette stratégie repose sur la volonté d'éviter d'imposer des conséquences négatives à l'autre ou sur l'utilisation délibérée d'un engagement pris envers quelqu'un pour se motiver à agir (Ford, 1992).	ra1- Je me motive par respect pour l’engagement de l’autre. ra2- Je travaille parce que je ne veux pas que l’autre personne ait à subir les conséquences de mon inaction ra3- Je crée une attente chez quelqu’un pour m’obliger à avancer
14. Réguler son état physiologique	Stratégie d’autorégulation motivationnelle consistant à modifier son état mental ou corporel (par exemple: concentration, énergie, activation, fatigue, vigilance) dans le but de favoriser l’initiation, la persistance ou la qualité de l’engagement dans une activité académique. Elle vise à se rendre plus disponible pour l’apprentissage ou le travail intellectuel.	rp1- Je fais une activité (sport, sortir, relaxation) pour créer un état favorable à l’apprentissage et à la motivation rp2 – Je prends un médicament pour m’aider à rester concentré·e et engagé·e dans mon travail. rp3- J’ajoute une stimulation (marcher, ...) pour m’aider à rester concentré·e dans mon travail. rp4- Je bois un café ou fume une cigarette pour être prête à étudier (et pour créer un état favorable à la motivation)
15. Absence d’autorégulation	Ensemble de comportements ou de réactions qui traduisent une absence de stratégie motivationnelle délibérée pour soutenir l’engagement dans l’apprentissage. Ces réponses ne visent pas à activer ni maintenir la motivation, mais témoignent plutôt d’un désengagement, d’une fuite ou d’une réaction passive face aux obstacles. Elles peuvent prendre la forme d’évitement, de procrastination, d’abandon, ou encore de tentatives d’autorégulation inadaptées ou inefficaces.	na1- Stratégie d’évitement na2- Procrastination passive na4- Urgence (panique, stress, pas avoir le temps) na5- Déléguer le travail na6- J’ai pas encore trouvé un environnement qui me convient pour travailler na7 – Abandon na8 – Réactivité passive na9 – Tentatives d’autorégulation non efficaces