



Carnet DES JEUNES CHERCHEURS

AUTOMNE 2026

Numéro 3

COMITÉ DE RÉDACTION

Nancy Gaudreau, Aude Gagnon-Tremblay et Jeanne Chouinard.

GRAPHISME

Mirally

REMERCIEMENTS

Cette publication a été réalisée dans le cadre des activités de mobilisation et de transfert des connaissances de l'Unité mixte de recherche Synergia.

Merci à nos partenaires fondateurs : le Centre de services scolaire de la Capitale, le Centre de services scolaire des Découvreurs, le Centre de services scolaire des Navigateurs et l'Université Laval.

ISSN 2818-6818

Un mot sur l'Unité mixte de recherche Synergia

L'Unité mixte de recherche (UMR) Synergia a pour mission de favoriser le bien-être des élèves présentant des difficultés d'adaptation à l'école et des personnes qui les accompagnent pour soutenir leur réussite éducative. Au sein de l'UMR, nous travaillons en synergie en partageant nos expertises afin de contribuer à l'avancement et au transfert des connaissances pour favoriser le développement professionnel du personnel scolaire et la mise en œuvre de pratiques éducatives appuyées par la recherche qui répondent aux besoins de ces élèves.

Adaptée à la réalité éducative québécoise, l'UMR Synergia souhaite développer une programmation scientifique qui découle des besoins exprimés par les milieux scolaires partenaires afin de soutenir le développement professionnel continu et la transformation des pratiques en milieu scolaire dans le domaine de l'intervention éducative auprès des élèves présentant des difficultés d'adaptation. C'est donc en concordance avec les plans d'engagement pour la réussite des centres de services scolaires partenaires que cette UMR vise à soutenir le réseau scolaire dans la recherche et le déploiement d'initiatives pour favoriser le bien-être de tous. Pour en savoir davantage sur l'UMR Synergia, ses activités et ses ressources partagées, visitez son site web.



Unité Mixte de Recherche
synergia

Table des matières

Des pauses actives adaptées pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : une démarche de codéveloppement en milieu scolaire	6
TDAH à l'école : représentations et attitudes du personnel enseignant québécois et français	13
Naviguer dans le TDAH : une réalité aux répercussions multiples pour l'enfant et ses parents	17
La suspension scolaire à l'externe à l'éducation préscolaire : mieux la connaître afin de limiter son utilisation	21
Comprendre le rôle des parents dans l'anxiété des jeunes : un état des connaissances	26

Mot de la directrice



C'est avec plaisir que je vous présente le troisième numéro du *Carnet des jeunes chercheurs* de l'UMR Synergia. Fidèle à sa mission première, cette publication continue d'offrir une vitrine aux travaux de recherche de nos étudiantes et étudiants et de valoriser l'excellence de la relève scientifique en éducation.

Ce troisième carnet se distingue par l'étendue des réalités qu'il couvre. Les cinq textes réunis ici s'intéressent à des élèves de tous âges, de l'éducation préscolaire à l'adolescence, et à des contextes qui vont de la classe au domicile familial. Cette variété témoigne de la vitalité d'un champ de recherche où la relève s'attaque à des enjeux concrets, ancrés dans le quotidien des milieux scolaires et des familles.

Un fil conducteur traverse les cinq articles de ce numéro : la nécessité de regarder au-delà de l'élève lui-même pour comprendre ses difficultés et y répondre. Le premier article présente une démarche de codéveloppement menée avec une équipe-école afin d'adapter les pauses actives aux besoins des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Le deuxième propose un état des lieux comparatif des représentations et des attitudes du personnel enseignant québécois et français à l'égard du TDAH, rappelant que les connaissances scientifiques ne suffisent pas à elles seules à soutenir l'inclusion scolaire. Le troisième examine les répercussions du TDAH sur l'enfant et sur l'ensemble de la cellule familiale et met en lumière les besoins de soutien bien réels des parents. Le quatrième s'intéresse à la suspension scolaire à l'externe à l'éducation préscolaire et aux moyens éducatifs à privilégier pour en limiter le recours. Enfin, le cinquième propose un survol des connaissances sur le rôle des pratiques parentales dans l'anxiété des jeunes, un phénomène en croissance qui interpelle autant l'école que la famille.

Qu'il s'agisse de l'équipe-école, du personnel enseignant ou des parents, ces travaux convergent vers un même constat : c'est en agissant sur les environnements qui entourent l'élève, et en soutenant les personnes qui l'accompagnent, que nous pouvons favoriser son bien-être et sa réussite éducative.

Cette initiative éditoriale s'inscrit dans notre volonté de soutenir le développement professionnel de nos étudiantes et étudiants tout en diffusant des connaissances pertinentes pour tous les acteurs du milieu éducatif. Je tiens à féliciter les auteures et auteurs pour la qualité de leurs contributions et à remercier l'équipe éditoriale pour son engagement.

Nancy Gaudreau, Ph. D., directrice de l'UMR Synergia

Des pauses actives adaptées pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme : une démarche de codéveloppement en milieu scolaire



Mary-Pier Bazinet, M. A.

Maîtrise en sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal



Marie-Maude Dubuc, Ph. D.

Professeure, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal



Claudia Verret, Ph. D.

Professeure titulaire, Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal

Bouger à l'école : un défi pour certains élèves

L'activité physique (AP) joue un rôle important dans le développement et le bien-être des enfants. Chez ceux ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), elle peut notamment favoriser le développement des habiletés motrices, sociales et communicationnelles, notamment parce qu'elle leur offre davantage d'occasions d'interagir avec leurs pairs dans un contexte structuré (Bremer et Lloyd, 2016; Healy et al., 2018; Huang et al., 2020).

Malgré ces bénéfices, plusieurs études montrent que les élèves ayant un TSA sont généralement moins actifs que leurs pairs et atteignent plus rarement les recommandations quotidiennes en matière d'AP (Arnell et al., 2018; Blanchet et As-saïante, 2022; Reinders et al., 2019). Blanchet et ses collègues (2022) soulignent d'ailleurs que plusieurs obstacles peuvent limiter leur participation, notamment certaines difficultés motrices, sociales ou sensorielles.

Au Québec, la mesure *À l'école, on bouge!* vise à offrir davantage d'occasions de bouger aux élèves pendant la journée scolaire (Gouvernement du Québec, 2023). Toutefois, nous ne savons pas encore comment les élèves ayant un TSA participent à ces initiatives.

Bien que plusieurs stratégies favorisant l'inclusion des élèves ayant un TSA dans des contextes de pratiques d'AP soient proposées dans la littérature, peu d'interventions concrètes ont été développées pour soutenir leur participation quotidienne aux AP en milieu scolaire québécois. Dans ce contexte, un projet de recherche-développement a été réalisé afin de codévelopper, avec des personnes enseignantes en adaptation scolaire, des interventions en AP adaptées aux besoins d'élèves du primaire ayant un TSA.

Méthodologie

TYPE D'ÉTUDE

Cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche-développement, une approche visant à produire des connaissances scientifiques tout en développant une solution concrète répondant à un besoin identifié dans le milieu (Bergeron et Rousseau, 2021). Le projet adoptait un devis mixte, intégrant des données quantitatives et qualitatives recueillies de manière complémentaire. Cette approche a permis de documenter à la fois les modalités d'implantation des AP et les perceptions des personnes enseignantes quant à leur utilisation et à leurs retombées.

MILIEU ET PERSONNES PARTICIPANTES

Le projet s'est déroulé dans une école primaire de la Montérégie et a reçu l'approbation du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal. Un consentement libre et éclairé a été obtenu auprès des personnes enseignantes ainsi qu'auprès des parents ou des tuteurs des élèves participants. Quatre enseignantes œuvrant en classes d'adaptation scolaire ont participé au projet. Au total, 19 élèves ayant un TSA, âgés de 6 à 12 ans, ont participé à l'étude. Les élèves présentaient des profils variés quant à leurs capacités communicationnelles, motrices et à leurs besoins de soutien. Afin de préserver la confidentialité des personnes participantes, des pseudonymes ont été utilisés et les informations permettant d'identifier le milieu ont été retirées.



OBJECTIFS DE DÉVELOPPEMENT ET DE RECHERCHE

Cette recherche-développement poursuivait un objectif de développement et deux objectifs de recherche :

Objectif de développement

Codévelopper, avec une équipe-école, des interventions en AP répondant aux besoins identifiés afin de favoriser la pratique régulière d'AP chez les élèves ayant un TSA.

Objectifs de recherche

1. Identifier les besoins d'une équipe-école œuvrant auprès d'élèves ayant un TSA en classes d'adaptation scolaire relativement à la mise en place d'interventions visant à favoriser leur participation et leur pratique régulière d'AP ;
2. Documenter le processus d'implantation et les retombées des interventions en AP mises en place auprès des élèves ayant un TSA.

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

La recherche s'est déroulée selon les cinq phases de la recherche-développement (Bergeron et Rousseau, 2021) : 1) identification des besoins des personnes enseignantes, 2) structuration des AP à développer, 3) développement des AP adaptées, 4) implantation et amélioration des AP et 5) diffusion (à venir).



INSTRUMENTATION

Plusieurs outils ont été utilisés afin de documenter les différentes phases de la recherche-développement et répondre aux objectifs poursuivis par cette étude.

Dans le cadre des phases 1 (identification des besoins) et 2 (structuration des AP), deux rencontres de début d'année ont été réalisées avec l'équipe-école afin d'identifier les besoins relatifs à la mise en place d'interventions en AP auprès des élèves ayant un TSA. Ces rencontres ont permis de répondre au premier objectif de recherche.

Durant la phase 4 (implantation et amélioration des AP), les enseignantes ont rempli un journal de bord après chaque AP réalisée. Cet outil permettait de documenter le contexte d'utilisation des activités, notamment le moment de la journée, le type d'activité réalisée, les élèves impliqués, le mode d'organisation (groupe, sous-groupe ou individuel), les déclencheurs ayant motivé la mise en place de l'AP, les retombées observées, l'intensité perçue ainsi que la facilité de mise en œuvre. Ces données ont permis de documenter l'implantation des activités proposées et de mieux comprendre les circonstances dans lesquelles elles étaient utilisées.

À la fin de la phase d'implantation, des entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés avec les enseignantes afin de documenter leur expérience, les facilitateurs et les obstacles rencontrés ainsi que les pistes d'amélioration proposées. Ces données ont également contribué à l'atteinte du deuxième objectif de recherche.

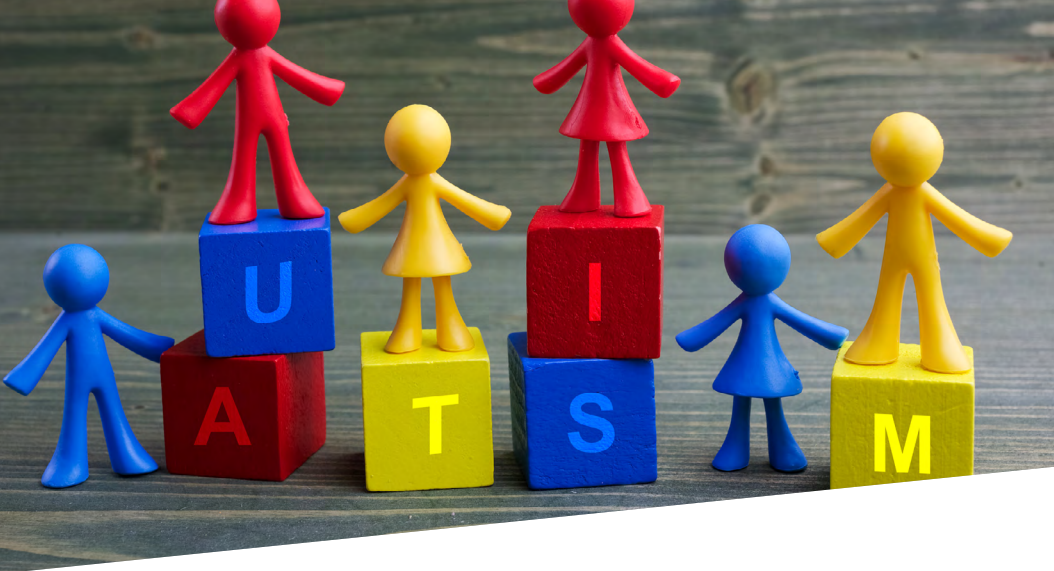
Enfin, un journal de recherche a été tenu tout au long du projet afin de documenter le déroulement des différentes phases, les observations réalisées sur le terrain ainsi que les ajustements apportés aux interventions développées.

ANALYSE DES DONNÉES

Les données quantitatives issues des journaux de bord ont fait l'objet d'analyses descriptives afin de documenter l'utilisation des AP développées, leurs modalités d'implantation ainsi que les retombées observées (Creswell et Creswell, 2018). Les données qualitatives provenant des rencontres de début d'année, des entretiens individuels semi-dirigés et du journal de recherche de la chercheuse ont été analysées par analyse thématique (Braun et Clarke, 2006). Cette analyse a permis d'identifier les besoins des enseignantes, les paramètres importants des interventions développées, les facilitateurs et les obstacles à leur implantation, ainsi que les retombées perçues auprès des élèves ayant un TSA.

Principaux résultats

L'identification des besoins des enseignantes a permis de dégager plusieurs caractéristiques jugées essentielles pour favoriser l'utilisation des interventions en contexte scolaire. Les enseignantes souhaitaient des activités courtes (maximum 10 minutes), structurées et faciles d'accès, pouvant être réalisées rapidement dans le contexte scolaire. Elles ont également souligné l'importance d'offrir une modélisation visuelle, de proposer des activités réalisables en groupe ou individuellement, de limiter les besoins en matériel et en espace ainsi que d'offrir différents niveaux d'intensité.



Afin de répondre à ces besoins, une banque de vidéos de pauses actives a été développée sur une plateforme numérique déjà utilisée dans l'école. Le terme pause active a été retenu puisqu'il désigne des périodes courtes d'AP intégrées à la routine scolaire, visant à offrir aux élèves des occasions supplémentaires de bouger à travers des activités simples, structurées et facilement adaptables au contexte de la classe (Daly-Smith et al., 2018; Watson et al., 2017). Ce type d'intervention se caractérise notamment par sa courte durée, sa facilité de mise en œuvre et sa capacité à répondre aux besoins variés des élèves (Babey et al., 2014; Dinkel et al., 2016). En cohérence avec ces caractéristiques, la banque développée comprenait sept catégories d'AP : le yoga, la danse, le vélo stationnaire, les exercices de tonus musculaire, les exercices cardiovasculaires, le kickboxing ainsi que le Tabata, une AP déjà existante sur la plateforme YouTube et appréciée des élèves. Pour les pauses actives plus intenses, un retour au calme était ajouté à la fin de la vidéo. La banque d'AP a été conçue de manière flexible, permettant aux enseignantes de sélectionner rapidement une AP adaptée au contexte, aux besoins des élèves et au niveau d'énergie du groupe.

Au total, 54 pauses actives ont été réalisées au cours des six semaines d'implantation. Parmi celles-ci, 51 ont été jugées faciles à mettre en œuvre par les enseignantes. Les pauses actives ont principalement été réalisées avec l'ensemble du groupe-classe, bien qu'elles aient également été proposées en sous-groupes ou individuellement selon les besoins des élèves.

Les résultats montrent que les pauses actives étaient le plus souvent intégrées de façon préventive dans la routine scolaire. En effet, dans 35 des 54 situations documentées dans les journaux de bord, aucun signe particulier n'avait été observé avant la réalisation de l'AP. Lorsque des déclencheurs étaient observés, l'agitation physique constituait le principal motif de mise en œuvre des pauses actives, avec 31 situations rapportées, suivie des difficultés de concentration.

Les catégories d'AP les plus fréquemment utilisées étaient la danse, le yoga et le vélo stationnaire. Selon les enseignantes, ces activités étaient particulièrement

appréciées des élèves puisqu'elles étaient simples à comprendre, rapides à mettre en œuvre et adaptées aux différents profils d'élèves.

Les enseignantes ont rapporté dans les entretiens plusieurs retombées positives associées à l'utilisation des pauses actives. Après une pause active, les élèves semblaient notamment plus calmes, plus concentrés et davantage disponibles pour reprendre les activités en classe : « de façon générale, ils étaient beaucoup plus calmes [...]. Après ça, ils faisaient leur tâche puis ils étaient plus concentrés » (E3). Les enseignantes ont également observé que les pauses actives pouvaient faciliter certaines transitions et permettre aux élèves de mieux réguler leur niveau d'énergie.

Dans certains cas, les enseignantes ont rapporté une amélioration du climat de classe à la suite des pauses actives. Une enseignante participante a notamment observé que plusieurs élèves interrompaient certaines habitudes associées à leur excitation et devenaient plus aptes à s'autoréguler après les activités. Comme elle l'expliquait, « après, quand on finit ça, ils sont plus attentifs à la tâche, ils sont plus attentifs aux consignes, ils sont plus aptes à travailler, ils sont moins dans leur petit cycle d'excitation » (E3). Ces changements facilitaient ainsi la poursuite des apprentissages.

Enfin, les enseignantes ont souligné plusieurs caractéristiques ayant favorisé l'utilisation des pauses actives au quotidien, notamment leur courte durée, leur structure uniforme, la présence d'une modélisation visuelle, l'accès rapide aux activités ainsi que les faibles besoins en matériel et en espace.

Discussion

Les résultats de cette étude soulignent le potentiel des pauses actives adaptées pour soutenir la participation des élèves ayant un TSA en milieu scolaire. Leur utilisation fréquente, leur facilité de mise en œuvre et les retombées positives observées par les personnes enseignantes suggèrent que ce type d'intervention peut s'intégrer de manière réaliste au quotidien des classes d'adaptation scolaire. Les observations rapportées, notamment en ce qui concerne la disponibilité aux apprentissages, le retour au calme et l'autorégulation, rejoignent d'ailleurs les résultats obtenus dans d'autres études portant sur les effets des pauses actives en contexte scolaire (Chesnais, 2022; Menear et Neumeier, 2015).

Cette étude met également en lumière l'importance du codéveloppement dans la conception d'interventions destinées au milieu scolaire. En impliquant les personnes enseignantes tout au long du processus, il a été possible de développer des pauses actives adaptées aux besoins des élèves ainsi qu'aux réalités et contraintes du contexte scolaire. Bien que les résultats reposent sur les perceptions d'un nombre limité de personnes enseignantes provenant d'un seul milieu scolaire, ils suggèrent que cette approche représente une avenue prometteuse pour soutenir la participation des élèves ayant un TSA aux AP à l'école.

De futures recherches pourraient documenter les retombées des pauses actives à plus long terme, dans différents contextes scolaires, tout en intégrant davantage la perspective des élèves ayant un TSA.

Pour aller plus loin

Pour découvrir concrètement les activités développées dans le cadre de cette étude, consultez la banque de pauses actives adaptées accessible gratuitement à l'aide du code QR ci-dessous ou [en cliquant ici](#).



Mots-clés: Trouble du spectre de l'autisme, activité physique, pauses actives, école primaire, recherche-développement

Références

- Arnell, S., Jerlinder, K. et Lundqvist, L.-O. (2018). Perceptions of physical activity participation among adolescents with autism spectrum disorders : A conceptual model of conditional participation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1792-1802. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3436-2>
- Babey, S. H., Wu, S. et Cohen, D. (2014). How can schools help youth increase physical activity? An economic analysis comparing school-based programs. *Preventive Medicine*, 69, S55-S60. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.10.013>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Blanchet, M. et Assaïante, C. (2022). Specific learning disorder in children and adolescents, a scoping review on motor impairments and their potential impacts. *Children*, 9(6), article 892. <https://doi.org/10.3390/children9060892>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bremer, E. et Lloyd, M. (2016). School-based fundamental-motor-skill intervention for children with autism-like characteristics : An Exploratory Study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 33(1), 66-88. <https://doi.org/10.1123/APAQ.2015-0009>
- Chesnaïs, N. (2022). *Pauses actives à l'école primaire : effets sur l'autorégulation des élèves : focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales* [Thèse de doctorat, Université Rennes 2]. TEL – Thèses en ligne. <https://theses.hal.science/tel-03970286>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research Design : Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A. et Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour : understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), e000341. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Dinkel, D., Lee, J.-M. et Schaffer, C. (2016). Examining the knowledge and capacity of elementary teachers to implement classroom physical activity breaks. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 182-196. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/151/148>
- Gouvernement du Québec. (2023). *À l'école, on bouge !* Ministère de l'Éducation.
- Healy, S., Nacario, A., Braithwaite, R. E. et Hopper, C. (2018). The effect of physical activity interventions on youth with autism spectrum disorder : A meta-analysis. *Autism Research*, 11(6), 818-833. <https://doi.org/10.1002/aur.1955>
- Huang, J., Du, C., Liu, J. et Tan, G. (2020). Meta-Analysis on Intervention Effects of Physical Activities on Children and Adolescents with Autism. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1950. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061950>
- Menear, K. S. et Neumeier, W. H. (2015). Promoting physical activity for students with autism spectrum disorder : Barriers, benefits, and strategies for success. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(3), 43-48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.998395>
- Reinders, N. J., Branco, A., Wright, K., Fletcher, P. C. et Bryden, P. J. (2019). Scoping review : Physical activity and social functioning in young people with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology*, 10, article 120. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00120>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H. et Hesketh, K. D. (2017). A primary school active break programme (ACTI-BREAK) : study protocol for a pilot cluster randomised controlled trial. *Trials*, 18(1), 433. <https://doi.org/10.1186/s13063-017-2163-5>

TDAH à l'école : représentations et attitudes du personnel enseignant québécois et français



Ella Marie Duval, M. Ed.

Étudiante au doctorat en psychopédagogie,
en cotutelle internationale franco-québécoise
Titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation



Nancy Gaudreau, Ph. D.

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Au Québec comme en France, la scolarisation en classe ordinaire des élèves présentant un trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) demeure un défi pour les systèmes éducatifs. Les cadres législatifs et politiques encouragent l'adaptation pédagogique ainsi que la différenciation des enseignements. Toutefois, leur mise en œuvre effective se heurte encore à de nombreuses limites. Parmi celles-ci, le positionnement du personnel enseignant occupe une place centrale. L'inclusion scolaire des élèves présentant un TDAH repose en effet sur l'hypothèse que le personnel enseignant possède les compétences nécessaires pour déployer des pratiques adaptées. Elle suppose également qu'il bénéficie du soutien actif de l'ensemble de l'équipe-école afin d'atteindre les objectifs visés (Sharma et al., 2012). La littérature montre toutefois que les pratiques pédagogiques ne découlent pas uniquement de connaissances scientifiques formalisées. Elles s'inscrivent dans un ensemble complexe de représentations sociales, de croyances professionnelles et d'attitudes construites socialement et culturellement. Dans cette perspective, l'analyse de ces représentations et attitudes constitue un levier essentiel pour comprendre les réponses éducatives offertes en classe ordinaire. Cet article propose un état des lieux critique des connaissances scientifiques relatives au personnel enseignant québécois et français. Le choix comparatif franco-québécois constitue ici une démarche méthodologique pour mettre en lumière les convergences, divergences et lacunes empiriques propres à chacun des contextes.





Représentations du TDAH chez le personnel enseignant

L'étude des représentations du TDAH s'inscrit dans le cadre de la théorie des représentations sociales développée par Moscovici (1961/1976). Celles-ci sont définies comme des formes de connaissances socialement élaborées et partagées, orientées vers l'action. Elles permettent aux acteurs de donner sens à des objets complexes, tels que les troubles neurodéveloppementaux, au moyen de processus d'ancrage et d'objectivation. Dans le champ éducatif, ces processus conduisent fréquemment à une lecture simplifiée du TDAH. Celle-ci s'ancre dans des catégories du sens commun (manque de discipline, problème éducatif, etc.) et s'objective à travers des figures stéréotypées de l'élève hyperactif. Ces représentations sociales s'articulent étroitement aux croyances enseignantes, conceptualisées par Pajares (1992) comme des construits subjectifs, implicites et particulièrement résistants au changement. Issues de l'expérience professionnelle, les croyances fonctionnent comme des filtres interprétatifs orientant l'analyse des situations scolaires et les décisions pédagogiques, parfois indépendamment des connaissances scientifiques disponibles. Les travaux sur les schémas cognitifs (Anderson, 1983) permettent ainsi de comprendre comment les structures de connaissances des enseignants influencent l'interprétation des comportements associés au TDAH et le choix des réponses éducatives. Dans le champ de l'éducation inclusive, les attitudes entretiennent des liens étroits avec le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007). La théorie du comportement planifié (Ajzen, 1991) montre notamment que cette dimension contribue à orienter les intentions et les comportements professionnels. Les attitudes apparaissent ainsi comme

des variables médiatrices entre les représentations, la formation et les pratiques pédagogiques.

Des travaux empiriques montrent que les connaissances factuelles du personnel enseignant concernant le TDAH sont généralement modérées. Toutefois, les connaissances disponibles ne déterminent pas à elles seules les pratiques pédagogiques. Elles sont interprétées à travers des systèmes de significations socialement construits qui contribuent à orienter la compréhension des situations éducatives et les réponses professionnelles. Plusieurs études mobilisant la théorie des représentations sociales soulignent que le TDAH est fréquemment ancré comme un trouble du comportement et de l'apprentissage nécessitant une prise en charge médicale. Cette représentation est largement alimentée par les discours médiatiques et biomédicaux (Ohan et al., 2008). Dans le contexte québécois, Quesnel (2008) montre que les représentations professionnelles du TDAH s'inscrivent dans une tension entre des normes scolaires valorisant la conformité et une reconnaissance partielle des besoins éducatifs spécifiques des élèves. Ces représentations peuvent conduire à des décisions pédagogiques marquées par une externalisation des difficultés, notamment par le recours à la médication, parfois au détriment d'adaptations pédagogiques plus fines. En France, bien que peu d'études portent explicitement sur le TDAH, les recherches sur l'inclusion scolaire suggèrent l'existence de représentations encore largement déficitaires des élèves à besoins éducatifs particuliers. Celles-ci s'inscrivent dans des tensions structurelles associées aux transformations contemporaines du métier enseignant (Benoit, 2012).

Attitudes du personnel enseignant face aux élèves présentant un TDAH

Les attitudes du personnel enseignant constituent un déterminant central de l'inclusion scolaire des élèves présentant un TDAH. Les études québécoises indiquent que ces attitudes sont généralement neutres à positives, particulièrement sur le plan comportemental, reflétant une adhésion de principe aux valeurs de l'éducation inclusive (Massé et al., 2020). Cette disposition favorable demeure toutefois fragile. Elle dépend largement du soutien institutionnel offert ainsi que du sentiment de compétence perçu par le personnel enseignant. Plusieurs études montrent également que lorsque le TDAH est interprété principalement comme un trouble d'origine biomédicale, le personnel enseignant tend à percevoir sa marge d'action pédagogique comme plus limitée. Cette perception peut réduire son engagement dans l'adaptation des pratiques et dans la recherche de solutions éducatives diversifiées (Moore et al., 2019). À l'inverse, des attitudes plus positives sont associées à un sentiment d'efficacité personnelle (SEP) plus élevé et à une plus grande propension à recourir à des stratégies pédagogiques différenciées (Diseth, 2025). Les travaux de Massé et al. (2020) montrent par ailleurs que les attitudes ne demeurent pas stables dans le temps. En l'absence d'un accompagnement structuré, de formation continue ou de ressources adaptées, elles tendent à se détériorer au cours de l'année scolaire. Cette évolution semble particulièrement liée à l'accumulation des défis rencontrés en classe et au sentiment de ne pas disposer des moyens nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins des élèves. Ces résultats confirment le caractère contextuel et évolutif des attitudes enseignantes.

Conclusion

Les travaux analysés montrent que les représentations et les attitudes du personnel enseignant à l'égard du TDAH constituent des déterminants importants des pratiques inclusives en classe ordinaire. Dans les deux contextes étudiés, ces variables interagissent étroitement avec le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et les occasions de formation, influençant la manière dont les enseignants interprètent les besoins des élèves et mobilisent les adaptations pédagogiques. La comparaison franco-qubécoise met toutefois en évidence une asymétrie importante dans l'état des connaissances. Alors que le Québec bénéficie d'un corpus empirique relativement structuré permettant de documenter les liens entre représentations, attitudes, SEP et pratiques, la France demeure marquée par un manque de données ciblées sur le TDAH, limitant les analyses comparatives et la compréhension des facteurs propres à ce trouble. Les recherches disponibles convergent néanmoins vers l'idée que les connaissances factuelles, à elles seules, ne suffisent pas à soutenir l'inclusion scolaire. Leur mobilisation dépend notamment des croyances professionnelles, du sentiment de compétence et du contexte organisationnel dans lequel évolue le personnel enseignant.

Mots-clés : TDAH, enseignants, analyse comparative, représentations, attitudes

Références

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). De Boeck.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 17-30.
- Diseth, Å. (2025). Teachers' attitudes toward inclusion, levels of self-efficacy and beliefs about a strength-based approach to education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2593561>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N. et Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l'intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des sciences de l'éducation*, 46(1), 41-63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>
- Moore, D. A., Russell, A. E., Matthews, J., Ford, T. et Rogers, M. (2019). School professionals' understanding of ADHD and its treatment : Implications for educational practice. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 227-242. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1582744>
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public* (2^e éd.). Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1961)
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A. W. et Strain, M. C. (2008). Does knowledge about ADHD impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436-449. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.436>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Quesnel, M. (2008). *Une étude exploratoire : les psychostimulants et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) dans le contexte scolaire des enfants au primaire* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <http://hdl.handle.net/1866/6632>
- Sharma, U., Loreman, T. et Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01200.x>

Naviguer dans le TDAH : une réalité aux répercussions multiples pour l'enfant et ses parents



Jeanne Chouinard, M. A.

Étudiante au doctorat en psychoéducation, Université Laval



Nancy Gaudreau, Ph. D.

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Sonia Daigle, ps. éd., M. Ps., Ph. D.

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Le trouble du déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) figure parmi les troubles neurodéveloppementaux les plus fréquemment diagnostiqués chez l'enfant. À l'échelle mondiale, sa prévalence est estimée à 7,6 % chez les enfants de 3 à 12 ans et à 5,6 % chez les adolescents de 12 à 18 ans (Salari et al., 2023). Au Québec, environ 4,2 % des personnes de 24 ans et moins avaient reçu un diagnostic de TDAH en 2022-2023, en hausse par rapport à 3,5 % en 2017-2018, une progression accentuée durant la pandémie de COVID-19 (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2025). Ce phénomène est associé à des coûts sociaux importants, notamment en matière de recours accru aux services de santé, d'éducation spécialisée et de soutien psychosocial (INSPQ, 2025). Le trouble résulte de l'interaction de facteurs génétiques, neurologiques et environnementaux, l'hérédité du trouble étant estimée à environ 74 % (Faraone et Larsson, 2019). Ses répercussions s'étendent toutefois bien au-delà de l'enfant lui-même, pour toucher l'ensemble de la cellule familiale.

Des répercussions multiples chez l'enfant

Les répercussions du TDAH touchent particulièrement les environnements familial et scolaire, marqués par des exigences élevées de conformité aux règles, d'autorégulation et de performance (Danckaerts et al., 2010). Chez l'enfant, le TDAH peut fragiliser l'estime de soi et le sentiment de compétence, en plus de perturber le sommeil, l'humeur et la régulation émotionnelle (Danckaerts et al., 2010). Sur le plan social, les difficultés d'interaction avec les pairs tendent à se prolonger de l'enfance à l'adolescence : ces jeunes peuvent être perçus comme intrusifs ou impulsifs, tout en démontrant une conscience limitée de leurs propres difficultés relationnelles (Barkley, 2015). À plus long terme, ces enjeux sont associés à un risque accru d'anxiété, de dépression et de comportements à risque, incluant la consom-



mation de substances psychoactives, ainsi qu'à des difficultés d'adaptation à l'âge adulte (Barkley, 2015). Sur le plan scolaire, les exigences liées à l'attention soutenue et à l'organisation représentent des défis importants, se traduisant par des trajectoires marquées d'obstacles répétés (Danckaerts et al., 2010). Malgré tout, la littérature souligne aussi des forces associées au trouble : énergie, créativité, capacité à s'engager intensément et résilience face à l'adversité (Barkley, 2015).

Un fardeau important pour les parents

Éduquer un enfant présentant un TDAH constitue une source importante de stress pour les parents, dont les niveaux dépassent ceux observés chez les parents d'enfants tout-venants (Theule et al., 2013). Ce stress est prédit tant par les symptômes d'hyperactivité et d'impulsivité de l'enfant que par les symptômes dépressifs des parents eux-mêmes, ces derniers constituant le prédicteur le plus puissant du stress lié au domaine parental (Theule et al., 2013). Ce stress est par ailleurs accentué lorsque le TDAH s'accompagne de troubles de conduite ou de symptômes intériorisés comme l'anxiété chez l'enfant, alors que l'âge de ce dernier n'apparaît pas comme un facteur déterminant (Theule et al., 2013). Plus largement, ces parents présentent une moins bonne qualité de vie, une santé mentale plus fragile, ainsi qu'une prévalence accrue de conflits conjugaux et de séparations (Theule

et al., 2013), un stress élevé pouvant par ailleurs nuire à la qualité des pratiques éducatives et fragiliser davantage l'ensemble du fonctionnement familial (Theule et al., 2013). Des parents québécois décrivent leur vécu comme étant constitué de « journées éprouvantes », de « préoccupations constantes » et d'un « encadrement exigeant » (Barbin et al., 2025).

Ce stress s'inscrit dans une dynamique relationnelle marquée par davantage de conflits et de comportements négatifs de part et d'autre : les enfants ayant un TDAH montrent notamment plus de comportements de non-respect de l'autorité, tandis que les parents, sous l'effet du stress, deviennent plus contrôlants, moins chaleureux et moins constants (Lifford et al., 2009). Ces interactions s'inscrivent dans une véritable spirale transactionnelle : les comportements de l'enfant accroissent le stress parental, lequel favorise des pratiques éducatives moins adaptées, qui, à leur tour, peuvent exacerber les difficultés de l'enfant (Lifford et al., 2009). Des travaux récents confirment toutefois la réciprocité de cette dynamique : améliorer les pratiques parentales contribue directement à l'amélioration du fonctionnement de l'enfant (Psyllou et al., 2025).

Des besoins de soutien bien réels

Face à ces défis, plusieurs parents remettent en question leurs compétences parentales, se disent démunis et éprouvent de la culpabilité (Barbin et al., 2025). Des études qualitatives dépeignent une expérience parentale marquée par le blâme, l'épuisement et la stigmatisation, mais aussi par un besoin important de soutien et de formation adaptée, notamment pour mieux comprendre le trouble, développer des stratégies parentales appropriées et répondre aux défis émotionnels de leur rôle (Brown et al., 2025). Ce sentiment de compétence fragilisé constitue en soi une cible d'intervention prometteuse : les programmes d'entraînement aux habiletés parentales qui réduisent les pratiques éducatives négatives sont associés à une amélioration du comportement de l'enfant (Chronis-Tuscano et al., 2011).

Des pistes d'accompagnement diversifiées

Les programmes de formation parentale demeurent une composante essentielle du traitement, particulièrement chez les jeunes enfants, avec des effets généralement de taille faible à modérée sur les pratiques éducatives, la relation parent-enfant et la santé mentale parentale (Dekkers et al., 2022). Leur efficacité dépend toutefois des caractéristiques des familles, ce qui appuie la pertinence d'approches différenciées (Psyllou et al., 2025). D'autres modalités complètent cette offre, tant sur le plan du contenu que du format : des programmes d'autogestion, accessibles et peu coûteux (Daley et al., 2021), des approches de pleine conscience réduisant le stress parental (Fang et al., 2024), des interventions systémiques ciblant la communication et les rôles familiaux (Tura, 2022), ou encore des programmes multimodaux combinant un travail auprès du parent et de l'enfant (Chen et Jiang, 2024). Les dispositifs numériques, comme les cours en ligne ouverts et massifs (MOOC), représentent une avenue prometteuse pour élargir l'accès à l'information et au soutien, notamment durant les longs délais d'attente pour une évaluation spécialisée, une période associée à une détérioration des difficultés de l'enfant et à un désengagement des parents (Kostyrka-Allchorne et al., 2022).

Conclusion

Le TDAH constitue bien plus qu'un trouble individuel: il s'inscrit dans une dynamique familiale complexe où les difficultés de l'enfant, le stress parental et les pratiques éducatives s'influencent mutuellement. Considérant la prévalence croissante du trouble au Québec (INSPQ, 2025) et les limites d'accès aux services spécialisés, il apparaît essentiel de développer des dispositifs d'accompagnement flexibles, accessibles et adaptés aux besoins réels des parents, en complément, et non en remplacement, d'une prise en charge spécialisée. C'est dans cette perspective que s'inscrit ma recherche doctorale. Celle-ci vise à mieux comprendre l'expérience des parents engagés dans le MOOC *Le point sur le TDAH: comprendre et s'outiller pour mieux accompagner nos jeunes à la maison*, ainsi qu'à proposer un accompagnement psychoéducatif complémentaire à ce dispositif de formation, dans une optique d'équité d'accès et de prévention des impacts négatifs du trouble sur le fonctionnement familial.

Mots-clés: TDAH, accompagnement parental, stress parental, dynamique parent-enfant, besoins de soutien, formation parentale en ligne (MOOC)

Références

- Barbin, M.-C., Bisaillon, C. et Parent, V. (2025). L'expérience de stress parental de parents québécois ayant un enfant avec un diagnostic de TDAH. *Enfances, Familles, Générations*, (48). <https://doi.org/10.7202/1119673ar>
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4^e éd.). Guilford Press.
- Brown, L. E., Tallon, M., Kendall, G., Boyes, M. et Myers, B. (2025). Parents' experiences of raising 7- to 11-year-old children with ADHD and perception of a proposed parenting program: A qualitative study. *Journal of Attention Disorders*, 29(5), 312-325. <https://doi.org/10.1177/10870547241309526>
- Chen, M. et Jiang, X. (2024). The impact of modified Cognitive-Behavioral Group Therapy in social adjustment functions of children with attention deficit hyperactivity disorder and their parents' stress levels: A nonrandomized clinical trial. *Journal of Clinical Psychology*, 80(9), 1969-1980. <https://doi.org/10.1002/jclp.23704>
- Chronis-Tuscano, A., O'Brien, K. A., Johnston, C., Jones, H. A., Clarke, T. L., Raggi, V. L., Rooney, M. E., Diaz, Y., Pian, J. et Seymour, K. E. (2011). The relation between maternal ADHD symptoms and improvement in child behavior following brief behavioral parent training is mediated by change in negative parenting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(7), 1047-1057. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9518-2>
- Daley, D., Tarver, J. et Sayal, K. (2021). Efficacy of a self-help parenting intervention for parents of children with attention deficit hyperactivity disorder in adjunct to usual treatment—Small-scale randomized controlled trial. *Child: Care, Health and Development*, 47(2), 269-280. <https://doi.org/10.1111/cch.12825>
- Danckaerts, M., Sonuga-Barke, E. J. S., Banaschewski, T., Buitelaar, J., Döpfner, M., Hollis, C., Santosh, P., Rothenberger, A., Sergeant, J., Steinhausen, H.-C., Taylor, E., Zuddas, A. et Coghill, D. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(2), 83-105. <https://doi.org/10.1007/s00787-009-0046-3>
- Dekkers, T. J., Hornstra, R., van der Oord, S., Luman, M., Hoekstra, P. J., Groenman, A. P. et van den Hoofdakker, B. J. (2022). Meta-analysis: Which components of parent training work for children with attention-deficit/hyperactivity disorder? *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61(4), 478-494. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2021.06.015>
- Fang, Y., Liu, J., Zhang, B., Lau, M., Ho, Y. F., Yang, Y., Shi, Y., Poon, E. T. C., Tse, A. C. Y., et Sun, F. (2024). A systematic review of the benefits and mechanisms of family-based mind-body therapy programs targeting families of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(8), 2219-2250. <https://doi.org/10.1177/02654075241239878>
- Faraone, S. V. et Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry*, 24(4), 562-575. <https://doi.org/10.1038/s41380-018-0070-0>
- Institut national de santé publique du Québec. (2025). *Surveillance du trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) au Québec en contexte de pandémie de la COVID-19 (n° 3690)*. Surveillance des maladies chroniques, 48. <https://www.inspq.qc.ca/publications/3690>
- Kostyrka-Allchorne, K., Ballard, C., Byford, S., Cortese, S., Daley, D., Downs, J., French, B., Glazebrook, C., Goldsmith, K., Hall, C. L., Hedstrom, E., Kovshoff, H., Kreppner, J., Lean, N., Sayal, K., Shearer, J., Simonoff, E., Thompson, M. et Sonuga-Barke, E. J. S. (2022). Online parent training for the initial management of ADHD referrals (OPTIMA): The protocol for a randomised controlled trial of a digital parenting intervention implemented to support parents and children on a treatment waitlist. *Trials*, 23(1), 1003. <https://doi.org/10.1186/s13063-022-06952-z>
- Lifford, K. J., Harold, G. T. et Thapar, A. (2009). Parent-child hostility and child ADHD symptoms: A genetically sensitive and longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 50(12), 1468-1476. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02107.x>
- Psyllou, C., Luman, M., van den Hoofdakker, B. J., Van der Oord, S., Aghebati, A., Boyer, B., Buitelaar, J., Chronis-Tuscano, A., Daley, D., Dekkers, T. J., DuPaul, G. J., Fabiano, G. A., Ferrin, M., Franke, N., Tsahur, N. G., Harvey, E., Hennig, T., Herbert, S., Hoekstra, P. J., ... Groenman, A. P. (2025). Research Review: Mechanisms of change and between-family differences in parenting interventions for children with ADHD – an individual participant data meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(9), 1304-1319. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14120>
- Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M. H., Hashemian, A. H., Akbari, H. et Mohammadi, M. (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics*, 49(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>
- Theule, J., Wiener, J., Tannock, R. et Jenkins, J. M. (2013). Parenting stress in families of children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1063426610387433>
- Tura, G. (2022). The effect of psychoeducation program based on structural family system therapy on family functionality in families of a child diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 164-178. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1026579>

La suspension scolaire à l'externe à l'éducation préscolaire : mieux la connaître afin de limiter son utilisation



Mégan Bernard, B. Ed.

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie, Université Laval



Nancy Gaudreau, Ph. D.

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Vincent Bernier, Ph. D.

Professeur agrégé, Université de Sherbrooke

Depuis plusieurs décennies, les milieux scolaires utilisent des mesures punitives en réponse à certains comportements jugés perturbateurs chez les jeunes. Incitée par la politique *Tolérance Zéro* qui visait à promouvoir la sécurité en sanctionnant automatiquement une infraction, la suspension à l'externe était employée (Skiba et Rausch, 2006). Encore aujourd'hui, la transgression du code de vie scolaire peut justifier une suspension scolaire (Paquin et Drolet, 2004), tout comme la perturbation du climat de classe (Zinsser et al., 2022).



La prévalence de la suspension scolaire à l'externe : un portrait difficile

La suspension scolaire à l'externe est couramment utilisée au secondaire, où l'on juge, à tort ou à raison, que les élèves sont assez matures sur le plan psychosocial (American Psychological Association [APA] Zero Tolerance Task Force, 2008). Elle demeure utilisée au primaire, mais moins fréquemment (Piltz et al., 2025). Des cas en début de parcours, soit à l'éducation préscolaire, ont également été documentés (Stegelin, 2018).

Il est difficile d'obtenir un portrait précis de la suspension à l'externe dans les écoles québécoises en raison du nombre limité de données disponibles. Les tendances en matière de suspension varient selon les pays : aux États-Unis, les taux semblent diminuer (Leung-Gagné et al., 2022), tandis qu'au Royaume-Uni, ils augmenteraient (Pennacchia et Greany, 2024).

La suspension scolaire à l'externe : modalités d'utilisation

La Loi sur l'instruction publique autorise le recours à la suspension depuis quelques décennies. Plus récemment, dans son projet de règlement sur les règles de conduite au primaire et au secondaire, le ministère de l'Éducation du Québec a suggéré aux écoles de sanctionner certains comportements d'élèves par, notamment, une suspension à l'externe (Éditeur officiel du Québec, 2025). Conformément à la Loi sur l'instruction publique (article 96.27), seule la direction d'établissement peut procéder à la suspension d'un élève. Dans un tel cas, les modalités, comme sa durée ou ses mesures de réinsertion, sont choisies selon la gravité de l'événement, l'historique de l'élève et, finalement, l'intérêt de ce dernier. Informer les parents de l'entièreté de la situation relève également de cette personne (Éditeur officiel du Québec, 2012).

Certaines failles liées à son utilisation ont été identifiées dans la recension des écrits ; parmi celles-ci, deux semblent importantes à soulever. D'abord, il n'existe pas de nombre de jours maximum annuel limitant son recours (Bernier, 2024), ce qui pourrait entraîner une utilisation abusive de la suspension à l'externe. Ensuite, le Québec n'est doté d'aucune politique qui restreigne la suspension à un certain âge, contrairement à l'Ontario, qui l'interdit avant la troisième année du primaire (Gouvernement de l'Ontario, 2024).



Les formes des mesures d'exclusion

La suspension à l'externe s'inscrit généralement dans un continuum de mesures d'exclusion, gradué selon leur sévérité. Le Tableau 1 présente ce continuum.

Tableau 1.

Continuum des mesures d'exclusion scolaires

MESURES D'EXCLUSION	DÉFINITIONS	EXEMPLES
Retrait de classe	Retrait spontané de la classe qui permet à l'élève de s'apaiser.	Pendant les jeux libres, l'élève est retiré avec un sablier de cinq minutes dans le corridor pour s'apaiser.
Suspension à l'interne	Retrait temporaire en dehors de la classe, mais à l'école.	L'élève est accueilli dans le local de retrait de l'école pour une demi-journée.
Suspension à l'externe	Retrait temporaire de l'école.	L'élève est retiré de l'école, généralement sans services, pour une journée complète.
Expulsion	Retrait définitif de l'école.	L'élève est retiré définitivement de l'école et doit être scolarisé dans une nouvelle école.

Les retombées de la suspension scolaire à l'externe au préscolaire

Comme soulevé précédemment, la suspension à l'externe prétend corriger le comportement jugé perturbateur d'un élève. Contrairement à la croyance populaire, la littérature scientifique a largement démontré l'inefficacité de cette mesure pour réduire la fréquence et l'intensité de ce type d'agissement (Stegelin, 2018). À l'inverse, la suspension à l'externe entraînerait plutôt des conséquences négatives à court, à moyen et à long termes pour l'élève suspendu (Jean-Pierre et Parris-Drummond, 2018). Pour un enfant âgé de cinq ans, les enjeux associés à la suspension au préscolaire sont grands (Stegelin, 2018).

Sur le plan ontogénique, être suspendu à la maison limiterait les opportunités d'apprentissage du vivre-ensemble et le développement des compétences socioémotionnelles des enfants. En classe, d'autres moments précieux qui visent à travailler les autres sphères développementales sont également perdus. De plus, suspendre un enfant de cinq ans pourrait nuire à l'identification de troubles ou de difficultés sous-jacents, ce qui pourrait limiter le service offert à l'élève (Stegelin, 2018).

Certaines études ont même démontré que les enfants suspendus, peu importe leur niveau scolaire, sont jusqu'à dix fois plus à risque d'avoir de mauvais résultats, de redoubler, d'abandonner ou même d'adopter une attitude négative envers l'école (Stegelin, 2018). Être suspendu une première fois prédit également de futures suspensions (Stegelin, 2018).

Une enfant fait fréquemment des crises et lance les pinceaux et la peinture pendant le bricolage. Après plusieurs retraits, elle est finalement suspendue à l'externe. Or, ses comportements cachent des difficultés motrices peu investiguées jusqu'à présent. Puisque l'enfant ne bénéficie pas de soutien à cet égard (p. ex. ergothérapie), elle risque de continuer à adopter des comportements perturbateurs dans ce type de situations.



Les moyens pour réduire la suspension scolaire à l'externe à l'éducation préscolaire

Étant donné la nature stressante et négative de la suspension scolaire à l'externe, son recours devrait être limité, voire éliminé (Stegelin, 2018). Le mot d'ordre à garder en tête pour les moyens à privilégier est *éducatif*. En effet, les interventions positives, inclusives, bienveillantes, sécurisantes et cohérentes devraient soutenir l'élève dans ses apprentissages, tant scolaires que comportementaux (Bernier, 2024).

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL SCOLAIRE

Stegelin (2018) reconnaît la nécessité de favoriser le développement professionnel du personnel scolaire pour prévenir la suspension scolaire. Celui-ci offre une meilleure compréhension du phénomène et met en évidence des pratiques probantes à adopter. Des thèmes à exploiter pourraient être le développement de l'enfant, l'intervention auprès des comportements difficiles, les compétences socioémotionnelles de la personne enseignante et celles à enseigner aux élèves, etc.

COLLABORATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

La collaboration interprofessionnelle est une approche à privilégier pour limiter le recours aux pratiques d'exclusion (Stegelin, 2018). Elle permet notamment de mobiliser les expertises de chacun (Bélanger et St-Pierre, 2019) et répond à la fois aux besoins des enseignants et des enfants, qui bénéficient de meilleures interventions (Gagnon-Tremblay et al., 2026).

LES SYSTÈMES DE SOUTIEN À PALIERS MULTIPLES (SSPM)

La mise en place de SSPM offre des interventions universelles, ciblées et individualisées pour répondre aux besoins des petits. Les programmes d'intervention et de soutien aux comportements positifs (p. ex. SCP ou PBIS; Skiba et Rausch, 2006) ainsi que l'approche sensible au trauma (Loomis et al., 2025) ont démontré leur efficacité pour réduire le recours aux pratiques d'exclusion.

SUSPENSION SCOLAIRE À L'INTERNE

La suspension à l'interne, c'est-à-dire dans le milieu scolaire et avec services, est une alternative efficace lorsqu'une suspension doit être envisagée. Utilisée en dernier recours, elle a le potentiel de permettre à l'enfant de poursuivre ses apprentissages, notamment en développant ses compétences socioémotionnelles. Le tout, soutenu par un adulte qualifié (Bernier et al., 2026).

Conclusion

Les comportements des enfants s'expliquent par différents facteurs. Il apparaît donc essentiel d'identifier la source de ces agissements, puis de miser sur des interventions éducatives, reconnues efficaces par la recherche et cohérentes avec les besoins des enfants qui adoptent des comportements dits perturbateurs.

Mots-clés: suspension scolaire, éducation préscolaire, mesure punitive, conséquences de la suspension scolaire, moyens pour limiter le recours à la suspension scolaire

Références

- American Psychological Association (APA) Zero Tolerance Task Force. (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist*, 63(9), 852-862. <https://www.apa.org/pubs/reports/zero-tolerance.pdf>
- Bélanger, N. et St-Pierre, J. (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 349-368. <https://doi.org/10.7202/1065662ar>
- Bernier, V. (2024, 28 novembre). *Les pratiques punitives, la suspension scolaire et leurs alternatives*. 3^e journée « Questions de l'heure » de l'Unité mixte de recherche Synergia. Université Laval, Québec, Québec, Canada. <https://umr-synergia.ulaval.ca/app/uploads/2025/01/Vincent-Bernier.pdf>
- Bernier, V., Gaudreau, N., Nadeau, M.-F. et Bernard, M. (2026). Et si on suspendait la suspension scolaire? Conséquences pour les élèves et alternatives éducatives. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 15(2), 43-47. <https://doi.org/10.7202/1125829ar>
- Éditeur officiel du Québec. (2012, 15 juin). *Loi sur l'instruction publique*. https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/l-13.3/20120615#se:96_27
- Éditeur officiel du Québec. (2025, 2 juillet). *Projet de loi n° 27 : Règlement sur les règles de conduite au primaire et au secondaire*. https://www.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/fileadmin/gazette/pdf_encrypte/gaz-etiere/2527-F.pdf
- Gagnon-Tremblay, A., Marion, É. et Gaudreau, N. (2026). Pratiques collaboratives à l'école secondaire : De la théorie à la pratique. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 15(2), 38-41. <https://doi.org/10.7202/1125828ar>
- Gouvernement de l'Ontario. (2024, 31 janvier). *School suspensions and expulsions*. <https://www.ontario.ca/page/school-suspensions-and-expulsions#section-1>
- Jean-Pierre, J. et Parris-Drummond, S. (2018). Alternative school discipline principles and interventions: An overview of the literature. *McGill Journal of Education*, 53(3), 414-433. <https://doi.org/10.7202/1058410ar>
- Leung-Gagné, M., McCombs, J., Scott, C. et Losen, D. J. (2022). Pushed out : trends and disparities in out-of-school suspension. *Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/235.277>
- Loomis, A. M., Rabuka-Conklin, F. et DeSilva, C. (2025). Effects of trauma-informed training on teacher perceptions of child outcomes : student-teacher relationships, behavior, and expulsion risk. *Early Childhood Education Journal*, 53, 2687-2698. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01769-8>
- Paquin, M. et Drolet, M. (2004). Comportements violents chez l'enfant en Ontario : problématique de la suspension scolaire externe, perception des parents et alternative possible. *Éducation et francophonie*, 32(1), 201-223. <https://doi.org/10.7202/1079123ar>
- Pennacchia, J. et Greany, T. (2024, 30 mai). School suspensions are on the rise – secondary schools can tackle this by creating a sense of belonging. *The Conversation*. <https://theconversation.com/school-suspensions-are-on-the-rise-secondary-schools-can-tackle-this-by-creating-a-sense-of-belonging-229155>
- Piltz, L. M., Graham, L. J., Green, M. J., Dean, K., Carpendale, E. J., Harris, F., Watkeys, O. J., Carr, V. J. et Laurent, K. R. (2025). Students' accumulation of disciplinary school exclusion experiences over time : Prevalence, patterns, and correlates in an Australian population cohort. *Children and Youth Services Review*, 179, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.108608>
- Skiba, R. et Rausch, M. K. (2006). School disciplinary systems : Alternatives to suspension and expulsion. Dans G. G. Bear et K. M. Minke (dir.), *Children's needs III : Development, prevention, and intervention* (p. 87-102). National Association of School Psychologists.
- Stegelin, D. A. (2018). *Preschool suspension and expulsion : Defining the issues*. *Institute for Child Success*. <https://www.instituteforchildsuccess.org/wp-content/uploads/2018/12/ICS-2018-PreschoolSuspensionBrief-WEB.pdf>
- Zinsser, K. M., Silver, H. C., Shenberger, E. R. et Jackson, V. (2022). A systematic review of early childhood exclusionary discipline. *Review of Educational Research*, 92(5), 743-785. <https://doi.org/10.3102/0034643211070047>



Aude Gagnon-Tremblay, M. A.

Étudiante au doctorat en psychopédagogie, Université Laval



Nancy Gaudreau, Ph. D.

Professeure titulaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval



Line Massé, Ph. D.

Professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières

Introduction

L'anxiété est un enjeu de plus en plus présent chez les jeunes. Si de nombreux facteurs contribuent à son apparition, dont le tempérament de l'enfant, les pratiques parentales comptent parmi les facteurs sur lesquels il est possible d'agir afin de prévenir les difficultés. Le présent article propose un survol des connaissances sur l'anxiété et sur les pratiques parentales qui y sont associées, tout en soulevant certaines limites de la littérature actuelle à ce sujet.

1. STRESS ET ANXIÉTÉ AU QUÉBEC

Le stress et l'anxiété seraient de plus en plus présents chez les enfants. Au Québec, en 2021, 21,5 % des personnes de 12 ans et plus affirmaient vivre un stress assez ou extrêmement intense au quotidien, les femmes étant davantage touchées que les hommes (25,6 % contre 17,4 %) (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2025). Cette réalité se refléterait également dans les données diagnostiques, bien que celles-ci n'en représentent qu'une fraction. La proportion d'élèves au secondaire ayant reçu un diagnostic de trouble anxieux est passée de 9 % en 2010-2011 à 20 % en 2022-2023 (Institut de la statistique du Québec, 2024), une donnée qui sous-estimerait néanmoins l'ampleur du phénomène, car une proportion plus large de jeunes présenterait des symptômes anxieux ou du stress élevé sans pour autant répondre aux critères diagnostiques (Rapee et al., 2023).

Chez les enfants, les manifestations de stress et d'anxiété toucheraient plusieurs sphères du fonctionnement. Sur le plan physique, elles se traduiraient par des maux de tête, des maux de ventre ou des troubles du sommeil. Sur le plan cognitif, elles s'exprimeraient par des inquiétudes excessives, des difficultés de concentration ou une tendance au perfectionnisme. Sur le plan comportemental, elles pourraient se manifester par de l'évitement scolaire, un retrait social ou une irritabilité

accrue. Enfin, sur le plan émotionnel, elles se traduiraient par des pleurs fréquents, de la nervosité ou des peurs. Ces difficultés ne sont pas sans conséquence pour les jeunes. Elles affecteraient, entre autres, leur fonctionnement scolaire (p. ex. absentéisme), familial (p. ex. conflits fréquents), social (p. ex. habiletés sociales plus faibles) et émotionnel (p. ex. estime de soi plus faible) (Rapee et al., 2023).

2. CONTINUUM DE L'ANXIÉTÉ ET SES FACTEURS DE RISQUE

Le stress, l'anxiété et les troubles anxieux se situent sur un même continuum et se distinguent par leur intensité, leur durée et leurs conséquences sur le fonctionnement du jeune. Le stress est une réponse adaptative, temporaire et ponctuelle qui permet de mobiliser de l'énergie afin de faire face à une menace (Centre d'études sur le stress humain [CESH], 2019). Lorsqu'il devient chronique, intense ou répété, il placerait toutefois l'individu à risque de développer de l'anxiété.

L'anxiété implique l'appréhension d'une menace future, floue ou hypothétique. Contrairement au stress, elle dure longtemps, s'intensifie et se manifeste même en l'absence de danger réel. Lorsqu'elle persiste et devient excessive au-delà d'une période développementale appropriée (environ 6 mois), elle pourrait évoluer vers un trouble anxieux (Association américaine de psychiatrie, 2022).

Cette progression du stress vers l'anxiété, puis vers un trouble anxieux, serait influencée par des facteurs de risque liés à l'individu ou à ses environnements. Au-delà de l'influence des facteurs individuels comme l'hérédité et le tempérament de l'enfant, des études soulignent le poids considérable de l'environnement, estimé entre 40 % et 60 % de la variance (Beaver et Belsky, 2012; Rapee et al., 2023). Les pratiques parentales mises en place auprès de l'enfant constitueraient l'un des facteurs les plus déterminants, en raison de leur influence directe et précoce sur son développement.



3. PRATIQUES PARENTALES ASSOCIÉES À L'ANXIÉTÉ

Les pratiques parentales sont généralement définies comme les gestes posés par les parents afin de soutenir le développement global de l'enfant (Johnson et al., 2014). Besnard et al. (2009) précisent cette définition en distinguant deux catégories de pratiques : celles à visée éducative et celles influençant la relation parent-enfant.

Les pratiques éducatives concernent les moyens utilisés par les parents pour éduquer, guider et encadrer l'enfant (Desbiens et al., 2020). Elles incluent la supervision du parent (p. ex. structure de l'environnement), l'encadrement offert (p. ex. discipline pour contrôler les comportements) et l'engagement du parent envers son enfant (p. ex. soutien et implication) (St-Pierre, 2020).

Les pratiques influençant la relation parent-enfant concernent principalement la relation d'attachement, qui se définit comme la relation affective, réciproque et dynamique qui s'établit dès la naissance entre l'enfant et son parent (Desbiens et al., 2020). À la base de cette relation se trouve la sensibilité parentale, un concept développé par Ainsworth et al. (1978) qui fait référence à la capacité des parents à identifier les besoins émotionnels, psychologiques et physiques de l'enfant et à y répondre adéquatement.

Ces différentes pratiques parentales se traduisent ensuite par des comportements observables chez les parents.



Comportements parentaux liés à l'anxiété

Dans le contexte spécifique de l'anxiété, les théories du développement soulignent le rôle de certains comportements parentaux susceptibles d'amener l'enfant à percevoir son environnement comme dangereux et de limiter sa confiance à y faire face (Rapee et al., 2023). Le modelage et le transfert d'information, soit la transmission de croyances et de réactions face à des situations perçues comme menaçantes, s'inscriraient davantage dans les pratiques éducatives. Des études constatent que l'expression de peur du parent devant un stimulus perçu comme menaçant motiverait l'évitement par l'enfant et augmenterait sa peur, surtout en bas âge (Casline et al., 2018).

Le contrôle excessif ainsi que le rejet ou le manque de chaleur relèveraient quant à eux des pratiques influençant la relation parent-enfant. Des recherches démontrent l'existence d'un lien entre le contrôle excessif et l'anxiété de l'enfant (van der Bruggen et al., 2008). Cette relation ne serait toutefois pas unidirectionnelle, en ce sens que l'enfant anxieux peut inciter involontairement son parent à intervenir de manière plus contrôlante, suggérant une influence réciproque entre les deux (Buss et al., 2021). Le rejet parental serait défini différemment selon les auteurs. Alors que certains le considèrent comme un exemple de contrôle excessif (Drake et Ginsburg, 2012), d'autres le définissent plutôt comme une pratique hostile, agressive, indifférente ou négligente (Dupré et Véronneau, 2023) qui s'apparente à l'opposition et à la critique, dans la mesure où elle implique un faible niveau de chaleur, d'approbation et de sensibilité parentale (Beato et Rosa, 2024; McLeod et al., 2007).

4. LIMITES ACTUELLES

Malgré leur influence déterminante, plusieurs parents ne seraient pas conscients que leurs comportements puissent contribuer à l'anxiété de leur enfant ou la maintenir. Ils tenteraient alors diverses stratégies sans certitude quant à leurs effets et se sentiraient peu compétents à intervenir auprès de leur enfant (Yap et Jorm, 2012). Cette méconnaissance pourrait s'expliquer en partie par le fait que la majorité des études ne considèrent le point de vue que d'un seul acteur, souvent le parent, plutôt que de trianguler les perspectives des parents et des enfants manifestant ces difficultés, ce qui limiterait la portée des informations transmises aux parents. Or, cette source d'information influencerait la direction des liens observés. Rapee et al. (2023) soulignent que les parents attribueraient leurs comportements à l'anxiété de leur enfant, alors que les enfants attribueraient plutôt leur anxiété aux comportements de leur parent. Documenter le point de vue des deux parties apparaît donc essentiel pour mieux comprendre cette dynamique et mieux outiller les parents.

Conclusion

Ce survol des connaissances met en évidence l'ampleur du phénomène de l'anxiété chez les jeunes et le rôle central qu'occupent les parents dans son développement. L'interaction complexe entre l'enfant, le parent et ses pratiques révèle toutefois la nécessité de travaux plus approfondis afin de mieux comprendre le développement de l'anxiété. Or, la majorité des études portant sur ces enjeux proviennent de la littérature anglophone. La recherche francophone, et plus particulièrement québécoise, demeure à ce jour peu développée sur le sujet. Également, aucune étude ne s'est penchée sur ce que les enfants perçoivent comme des pratiques parentales aidantes pour prévenir ou gérer leur anxiété. Approfondir ces connaissances dans ce contexte spécifique apparaît donc essentiel, tant sur le plan scientifique que social.

Mots-clés : Pratiques parentales, stress, anxiété, intervention, recommandations

Références

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. et Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Erlbaum.
- Association américaine de psychiatrie. (2022). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. DSM-5-TR*. (5^e éd.). Elsevier Masson SAS.
- Beato, A. F. et Rosa, P. J. (2024). Profiling parent's responses to children's anxiety: A qualitative study combined with multiple correspondence and cluster analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 33, 2870-2886. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02898-9>
- Beaver, K. M. et Belsky, J. (2012). Gene-environment interaction and the intergenerational transmission of parenting: Testing the differential-susceptibility hypothesis. *Psychiatric Quarterly*, 83(1), 29-40. <https://doi.org/10.1007/s1126-011-9180-4>
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. et Vitaro, F. (2009). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des enfants d'âge préscolaire : différences et similitudes. *Revue de psychoéducation*, 38(1), 15-43. <https://doi.org/10.7202/1096895ar>
- Buss, K. A., Zhou, A. M. et Trainer, A. (2021). Bidirectional effects of toddler temperament and maternal overprotection on maternal and child anxiety symptoms across preschool. *Depression and Anxiety*, 38(12), 1201-1210. <https://doi.org/10.1002/da.23199>
- Casline, E. P., Pella, J., Zheng, D., Harel, O., Drake, K. L. et Ginsburg, G. S. (2018). Parental Responses to Children's Avoidance in Fear-Provoking Situations: Relation to Child Anxiety and Mediators of Intervention Response. *Child & Youth Care Forum*, 47(4), 443-462. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9440-7>
- Centre d'études sur le stress humain. (2019). *Biologie du stress*. <https://stresshumain.ca/le-stress/quest-ce-que-le-stress/biologie-du-stress/>
- Desbiens, N., Bowen, F., Lachance-Guay, R. et Allard, J. (2020). L'environnement familial et les conditions d'émergence des conduites agressives et violentes chez l'enfant et l'adolescent. Dans N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école* (p. 43-66). Presses de l'Université du Québec.
- Drake, K. L. et Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment, and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(2), 144-162. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0109-0>
- Dupré, M.-P. et Véronneau, M.-H. (2023). Rejet parental et anxiété à l'adolescence : effets modérateurs de la popularité et de l'acceptation par les pairs. *Revue de psychoéducation*, 52(1), 44-69. <https://doi.org/10.7202/1099287ar>
- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire. Résultats de la troisième édition - 2022-2023*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sante-jeunes-secondaire-2022-2023.pdf>
- Johnson, B., Berdahl, L., Horne, M., Richter, E. et Walters, M.-G. (2014). A Parenting Competency Model. *Parenting*, 14, 92-120. <https://doi.org/10.1080/15295192.2014.914361>
- McLeod, B. D., Wood, J. J. et Weisz, J. R. (2007). Examining the association between parenting and childhood anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27(2), 155-172. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.09.002>
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2025). *Statistiques de santé et de bien-être selon le sexe - Tout le Québec*. <https://mssss.gouv.qc.ca/professionnels/statistiques-donnees-sante-bien-etre/statistiques-de-sante-et-de-bien-etre-selon-le-sexe-violet-national/stress-percu-dans-la-vie/>
- Rapee, R. M., Creswell, C., Kendall, P. C., Pine, D. S. et Waters, A. M. (2023). Anxiety disorders in children and adolescents: A summary and overview of the literature. *Behaviour Research and Therapy*, 168, 104376. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2023.104376>
- St-Pierre, C. (2020). *L'association entre les pratiques parentales et l'anxiété de l'enfant d'âge préscolaire : une recension systématique des écrits*. Mémoire doctoral, Université de Sherbrooke. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/8f1c93a0-87e3-4c28-942e-c10b5e8d555b/content>
- van der Bruggen, C. O., Stams, G. J. et Bögels, S. M. (2008). Research review: the relation between child and parent anxiety and parental control: a meta-analytical review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(12), 1257-1269. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01898.x>
- Yap, M. B. et Jorm, A. F. (2012). Parents' beliefs about actions they can take to prevent depressive disorders in young people: results from an Australian national survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 21(1), 117-123. <https://doi.org/10.1017/s2045796011000667>

Merci à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval
pour son soutien financier.



UNIVERSITÉ
LAVAL



Carnet
DES JEUNES
CHERCHEURS