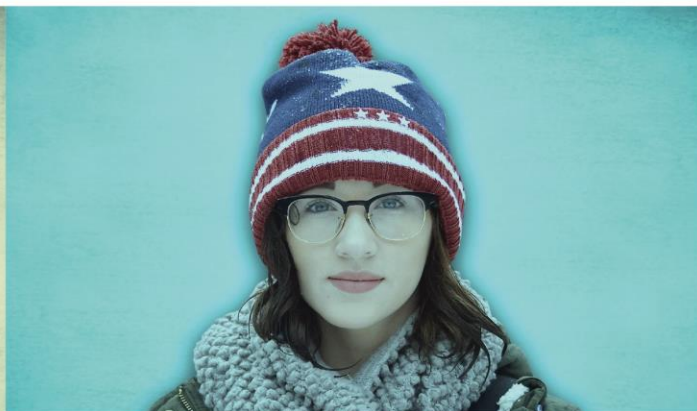


LE CENTRE RBC D'EXPERTISE UNIVERSITAIRE
EN SANTÉ MENTALE DESTINÉ AUX ENFANTS,
ADOLESCENTS ET ADOLESCENTES,
ET AUX JEUNES ADULTES

CAHIER DE L'ANIMATEUR

PROGRAMME DE SOUTIEN À LA TRANSITION AU SECONDAIRE



 UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Projet financé par la
Banque Royale du Canada



PROGRAMME DE SOUTIEN À LA TRANSITION AU SECONDAIRE

Rédaction

Andrée-Anne Houle, psychoéducatrice, doctorante en psychoéducation, Université de Sherbrooke
Laure-Hélène Gagné-Deland, ergothérapeute, Université de Sherbrooke

Membres du comité des troubles anxieux	Membres du comité des troubles alimentaires
<p>-Robert Pauzé, directeur du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale</p> <p>-Joelle Lepage, coordonnatrice du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale</p> <p>-Anne-Marie Tougas, chercheure, Université de Sherbrooke</p> <p>-Félix Berrigan, chercheur, Université de Sherbrooke</p> <p>-Hugo Carrignan, professeur clinique, Université de Sherbrooke</p> <p>-Jean-Philippe Goupil, agent de planification de programmation et de recherche, Direction de Santé Publique du CIUSSS de l'Estrie-CHUS</p> <p>-Jérôme Gagnon, psychoéducateur, école primaire Cœur-Immaculé</p> <p>-Katia Mercier, psychologue au CIUSSS de l'Estrie-CHUS</p> <p>-Lisianne Legault, psychologue à la clinique des troubles anxieux du CHUS</p> <p>-Louise Lévesque, intervenante de l'organisme JEVI</p> <p>-Martine Bélanger, psychologue à l'école secondaire Montcalm</p> <p>-Marc Bélisle, chercheur, Université de Sherbrooke</p> <p>-Marie-Claude Fortin, directrice de l'organisme l'Autre-Rive</p> <p>-Marie-Julie Riopel, intervenante au Centre de réadaptation en dépendance et en santé mentale de l'Estrie</p> <p>-Pasquale Roberge, chercheure, Université de Sherbrooke</p> <p>-Patrick Gosselin, chercheur, Université de Sherbrooke</p> <p>-Renée-Claude Hudon, psychoéducatrice à l'école Cœur-Immaculé</p> <p>-Sonia Demers, psychoéducatrice à l'école du Triolet</p> <p>-Sonia Vachon, conseillère en orientation à l'école secondaire Montcalm</p> <p>-Tania Boislard, intervenante à l'organisme JEVI</p>	<p>-Robert Pauzé, directeur du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale</p> <p>-Joelle Lepage, coordonnatrice du Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale</p> <p>-Mélisa Audet, stagiaire postdoctorale</p> <p>-Claudia Blouin, psychoéducatrice au Collège Sacré-Coeur</p> <p>-Isabelle Côté, psychoéducatrice au Collège Mont Notre-Dame</p> <p>-Emmanuelle Jasmin, chercheure, Université de Sherbrooke</p> <p>-Félix Berrigan, chercheur, Université de Sherbrooke</p> <p>-Isabelle Thibault, chercheure, Université de Sherbrooke</p> <p>-Karine Lizée, intervenante, Organisme Arrimage Estrie</p> <p>-Katia Mercier, psychologue au CIUSSS de l'Estrie-CHUS</p> <p>-Marie-Claude Boulanger, parent</p> <p>-Marie-Pier Cartier, étudiante en psychoéducation</p> <p>-Pascale Morin, chercheure, Université de Sherbrooke</p> <p>-Sylvain Turcotte, chercheur, Université de Sherbrooke</p>

Table des matières

1. AVANT PROPOS.....	4
2. MISE EN CONTEXTE	4
3. ÉLABORATION DU PROGRAMME DE SOUTIEN À LA TRANSITION AU SECONDAIRE	9
4. OBJECTIFS GÉNÉRAUX	10
5. COMPOSANTE PROGRAMME ET CONTENU	10
6. COMPOSANTE ÉDUCATEURS.....	12
7. PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME DE SOUTIEN À LA TRANSITION AU SECONDAIRE– VOLET UNIVERSEL, 1^{er} SECONDAIRE	12
Rencontre 1	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 2	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 3	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 4	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 5	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 6	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 7	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 8	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 9	Erreur ! Signet non défini.
Rencontre 10.....	Erreur ! Signet non défini.
Références bibliographiques	13

PROGRAMME DE SOUTIEN À LA TRANSITION AU SECONDAIRE

1. AVANT PROPOS

Au cours de l'hiver 2017, deux comités de travail, l'un portant sur la prévention des troubles anxieux et l'autre, sur la prévention des troubles alimentaires, ont travaillé distinctement pour mettre sur pied leur programme respectif de prévention. Dans les deux comités, on a rapidement réalisé que les contenus des programmes devaient être ajustés à l'âge des jeunes. Ainsi, un même programme ne pouvait s'appliquer simultanément à des jeunes de 1^{er} secondaire et de 5^e secondaire puisque les défis développementaux de chaque groupe d'âge sont très différents. Chaque comité a donc porté son attention sur les jeunes de 1^{er} secondaire confronté à la transition au secondaire. Ceux-ci ont comme principal défi de vivre simultanément l'entrée dans l'adolescence, l'adaptation à un nouveau milieu scolaire, des changements sur les plans physique, psychologique, familial et social. Ces jeunes présentent donc de nombreuses ressemblances. En outre, les recensions des écrits sur les facteurs de risque associés à chacun de ces troubles indiquaient que ces jeunes présentaient aussi d'autres similitudes, notamment l'intolérance à l'incertitude et les difficultés de socialisation. Sur la base de ce constat, il est vite devenu évident que le programme de prévention de ces deux troubles pouvait être le même pour les jeunes du 1^{er} secondaire. En conséquence, dans les deux cas, il a été décidé de développer un programme de prévention visant à soutenir la transition au secondaire afin de prévenir les troubles anxieux et les troubles alimentaires.

Au cours de l'année à venir, les comités de travail reprendront leurs rencontres en portant leur attention sur les jeunes des 3^e et 5^e secondaires. Il faut donc s'attendre à ce que les cibles et les contenus des programmes pour ces deux sous-groupes d'âge soient très différents. Chaque programme de prévention prendra alors une couleur spécifique.

Bien que le programme de prévention en 1^{er} secondaire pour les deux troubles ciblés soit le même, nous avons jugé essentiel d'introduire la documentation de chaque programme en mettant l'accent sur la spécificité de chaque problématique.

2. MISE EN CONTEXTE

L'anxiété est une problématique préoccupante. Selon différentes études, on estime que la prévalence des troubles anxieux varie de 6 à 20%. Ils font partie des troubles qui apparaissent le plus tôt chez les jeunes : le plus souvent, ils débutent entre le milieu de l'enfance et le milieu de l'adolescence. Les estimations de l'âge moyen de début des différents troubles anxieux chez l'enfant sont les suivantes :

- Phobie d'un animal : début de l'enfance (autour de 6-7 ans)
- Anxiété de séparation : début à milieu de l'enfance (autour de 7-8 ans)
- Anxiété généralisée : fin de l'enfance (autour de 10-12 ans)
- Phobie sociale : début de l'adolescence (autour de 11-13 ans)
- Trouble obsessionnel compulsif : milieu de l'adolescence (autour de 13-15 ans)
- Trouble panique : début de l'âge adulte (autour de 22-24 ans)

Chez l'adulte, la prévalence de l'anxiété s'accroît. On estime qu'autour de 15% des adultes de 18 à 65 ans présenteront un trouble anxieux au cours de la présente année, tandis qu'environ 21% des adultes présenteront un trouble anxieux au cours de leur vie.

Les troubles anxieux sont parmi les formes de psychopathologies les plus stables et ne présentent que relativement peu de rémission spontanée. Les enfants anxieux présentent un risque accru d'autres troubles durant l'adolescence et à l'âge adulte. Des études longitudinales ont montré que les enfants anxieux présentent un risque majoré de troubles de l'humeur à l'adolescence et un risque augmenté d'anxiété, de troubles de l'humeur, de dépendance ainsi que de suicide à l'âge adulte (Last et al, 1997 ; Pine et al, 1998). De plus, des données de recherche récentes indiquent que plusieurs personnes anorexiques présentent un haut niveau d'anxiété antérieur au développement du trouble alimentaire (Attia, 2010; Garner, 2004; Jacobi et al., 2004; Kaye et al., 2005; Keys et al., 1950; Klump et Gobrogge, 2005; Landt et al., 2005; Pinheiro et al., 2009; Thornton et al., 2011; Zink et Weinberger, 2010).

Différents facteurs de risque prédisposants sont associés aux troubles anxieux : un tempérament inhibé, une faible capacité de régulation émotionnelle, un attachement insécure, une faible estime de soi, de faibles compétences sociales, une attitude négative face aux problèmes, l'intolérance face à l'incertitude, des pratiques parentales surprotectrices et l'exposition à des stimuli anxiogènes. Parmi les principaux facteurs précipitants de ces troubles notons le fait de vivre des événements négatifs (accidents, pertes, deuils), d'être confronté à des stress environnementaux, vivre des difficultés quotidiennes et relationnelles, la consommation de drogues, etc.

L'attitude négative face aux problèmes et l'intolérance à l'incertitude.

La lecture de la carte conceptuelle que nous avons construite (voir annexe A) sur les facteurs de risque associés aux troubles anxieux chez les adolescents indique que chez les jeunes vulnérables, une attitude négative face aux problèmes et l'intolérance face à l'incertitude sont deux facteurs de risque proximaux associés au développement de troubles anxieux comme l'anxiété de séparation et l'anxiété généralisée ou sous-jacents à des symptômes anxieux présents dans plusieurs troubles anxieux (p.ex., inquiétudes et ruminations excessives)

Une personne intolérante à l'incertitude a généralement tendance à surestimer le risque et les conséquences négatives qui pourraient survenir face à une situation qu'elle ne contrôle pas, d'où son attitude négative face aux problèmes. L'intolérance à l'incertitude ressemble en quelque

sorte à une réaction allergique face aux incertitudes, à la nouveauté et aux changements. Le seul antidote possible contre l'intolérance à l'incertitude est d'apprendre à la tolérer, notamment en apprenant à faire face aux situations inconnues, nouvelles, imprévues, en diminuant sa tendance à éviter les incertitudes ou à retarder les actions visant à les confronter ou encore à se rassurer exagérément avant d'agir.

Ces deux facteurs de risque peuvent être accentués dans des contextes où les jeunes sont confrontés à de nombreux stress. À cet égard, la transition des jeunes au secondaire apparaît être une période particulièrement sensible pour les jeunes vulnérables puisqu'elle se caractérise par de nombreuses situations nouvelles et non contrôlées qui peuvent devenir sources importantes de stress, d'inquiétudes et d'anxiété.

LA RÉALITÉ DES JEUNES DU SECONDAIRE 1

Les multiples défis développementaux

Lors de leur passage du niveau primaire au niveau secondaire, les jeunes sont confrontés à de multiples défis développementaux. Ainsi, ils doivent s'adapter à de nouvelles exigences scolaires, composer avec de nouveaux professeurs, faire des efforts pour réussir sur le plan scolaire, composer avec une nouvelle réalité sociale, s'insérer dans un nouveau groupe de pairs et éventuellement se faire des amis-es. Trouver une place dans le groupe, se faire accepter et éviter le rejet constituent des enjeux vitaux à cette période de la vie (Claes, 2005). À ce défi développemental s'ajoute celui de l'entrée dans l'adolescence caractérisée par de multiples transformations sur le plan biologique, psychologique, familial et social. Il s'agit donc d'une étape de vie caractérisée par un cumul de transformations pouvant générer des inquiétudes, du stress et de l'anxiété tant pour le ou la jeune que pour ses parents. Pour toutes ces raisons, cette période s'avère propice et cruciale pour aider les jeunes à apprendre à faire face à l'incertitude, d'autant plus que cette période correspond au moment où peuvent émerger l'anxiété généralisée et la phobie sociale (voir plus haut).

Différentes situations vécues par ces jeunes en milieu scolaire peuvent être des occasions d'apprendre à faire face à l'incertitude. On peut notamment penser ici au défi de l'insertion sociale, à l'établissement de nouvelles relations d'amitié, au fait d'être confronté au jeu des comparaisons entre les jeunes, à l'utilisation des médias sociaux, à la pression pour la réussite scolaire, etc.

L'insertion dans un groupe de pairs et l'établissement de relations d'amitié : médiateurs des inquiétudes, du stress ou de l'anxiété reliés aux transitions et défis développementaux caractéristiques de l'adolescence.

Selon plusieurs chercheurs, la réussite de l'intégration dans un groupe de pairs et l'établissement de liens d'amitié agissent comme facteurs médiateurs de protection face aux nombreuses transformations qui marquent l'entrée dans l'adolescence tant sur le plan physique, familial, social que scolaire (Claes, 2005).

Les conversations intimes avec les amis ont pour effet de réduire l'anxiété rattachée à la transition à l'adolescence, à soutenir l'estime de soi et les capacités adaptatives. Les relations d'amitié procurent aussi des sentiments de sécurité et de bien-être. On se sent quelqu'un, on se sent important, on sent que l'on a une valeur et un statut. Enfin, les relations d'amitié offrent une importante source de soutien lors d'événements stressants. Les chercheurs notent que ce n'est pas la quantité d'amis qui serait le facteur le plus influent, mais davantage la qualité de ces relations d'amitié (Claes, 2005).

Disposer d'amis auxquels on confie ses problèmes, dont on partage les préoccupations et avec qui on échange des opinions, permet de jouir des sentiments de sécurité et de soutien reliés à toute forme d'attachement. En revanche, le sentiment d'aliénation (colère – distance) avec les amis est lié à des problèmes intériorisés tels que les symptômes de dépression et d'anxiété. L'absence d'amitié, des amitiés de piètre qualité ou étant marquées par des relations problématiques constituent autant de facteurs de risque pour le développement ultérieur de troubles tels que l'anxiété (Claes, 2005). En conséquence, le soutien à la socialisation et à l'insertion sociale apparaît tout indiqué afin de prévenir l'émergence de tels troubles.

Relation entre isolement social, rendement scolaire et adaptation psychologique.

Les relations sociales sont des facteurs à considérer de façon particulière lorsqu'il est question d'éducation, cela notamment parce que celles-ci sont aussi reconnues pour influencer de façon significative le rendement scolaire des adolescents-es. À cet égard, le soutien social a été identifié comme facteur pouvant favoriser la réussite scolaire (Felsen et Wilcox, 1992). L'isolement social, quant à lui, a plutôt été associé à des niveaux de stress plus élevés et des performances scolaires plus faibles chez les jeunes (Misra, Crist et Burant, 2003).

Les relations d'amitié peuvent jouer différents rôles et agir de multiples façons permettant de diminuer le stress. Elles offrent notamment un soutien face aux difficultés de la vie quotidienne, elles favorisent une meilleure estime de soi et peuvent aussi réduire le stress par la réalisation d'activités sociales et de loisir (Dumont et Provost, 1999). Certaines études rapportent aussi que le soutien social en milieu scolaire favorise l'appartenance scolaire, ce facteur ayant aussi été relié à la réussite scolaire des adolescents (Vaquera et Kao, 2007). Finalement, non seulement le niveau de soutien social contribue-t-il au bien-être et à la réussite scolaire, l'isolement social est reconnu inversement comme facteur de risque de décrochage scolaire (Fortin et Picard, 1999).

Ces constats démontrent bien qu'investir dans le développement de stratégies favorisant la socialisation chez les jeunes pourrait non seulement avoir un effet préventif sur l'anxiété, cela contribuerait aussi à soutenir leur réussite académique.

LE MILIEU SCOLAIRE COMME MILIEU PROPICE POUR APPRENDRE AUX JEUNES À ÊTRE EN RELATION ET À DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES À FAIRE FACE À L'INCERTITUDE

Le milieu scolaire est l'un des milieux de vie les plus déterminants pour développer ses compétences cognitives, personnelles et sociales. Il constitue un écosystème propice au

développement de l'identité sociale et des relations d'amitié. Il est démontré que le nombre et la provenance des amis sont tous deux directement influencés par le cadre scolaire au sein duquel les jeunes évoluent (Bernier, 1997). Les jeunes passant généralement plus de temps dans leur vie en contact avec d'autres jeunes en milieu scolaire qu'avec les membres de leur famille, il n'est pas surprenant de constater que le réseau social de soutien d'un adolescent soit généralement composé à 50% de son cercle d'amis (Claes, 2005).

Non seulement le milieu scolaire offre des opportunités de socialisation, son caractère obligatoire impose aux jeunes la fréquentation quotidienne des autres (Bernier, 1997). Cet état de fait souligne l'importance de soutenir l'apprentissage des relations sociales chez les jeunes, celles-ci étant à la fois inévitables et déterminantes de leur bien-être en milieu scolaire.

Rôle des enseignants

L'école et, plus spécifiquement la classe, peuvent être des lieux privilégiés pour apprendre à être en relation. À cet égard, les enseignants sont souvent des témoins privilégiés des stratégies relationnelles déployées par les jeunes pour se faire une place dans le groupe, pour établir de nouvelles amitiés et avoir un statut dans le groupe. Ils sont à même de repérer les jeunes qui s'isolent sur le plan affectif et social. Ils peuvent donc jouer un rôle de soutien déterminant dans le parcours social des jeunes en favorisant la valorisation et l'intégration de chacun dans le groupe, cela particulièrement si la qualité du lien entre l'enseignant et l'adolescent est importante (McNeely et Faici, 2004). Il est donc essentiel de soutenir les enseignants dans leur rôle de médiateur potentiel dans la socialisation des jeunes.

Par ailleurs, dans le cadre de leurs activités académiques régulières, les enseignants peuvent jouer un rôle déterminant afin de soutenir les jeunes à faire face aux imprévus et aux défis et à augmenter la tolérance à l'incertitude.

Rôle des parents

Les parents veulent le mieux pour leurs enfants. Ils sont les premiers agents de socialisation de leurs enfants. Au moment où le jeune entre dans l'adolescence, celui-ci tente de prendre ses distances de ses parents, devient souvent plus discret, plus secret. Une partie de la réalité du jeune adolescent échappe aux parents. Pourtant leur jeune est confronté à de nombreux défis développementaux et il a besoin de leur soutien. Les parents peuvent bien sûr continuer à être attentifs aux humeurs et inquiétudes de leur enfant, lui montrer de la disponibilité, de l'ouverture, de la compréhension. Un des rôles déterminants que les parents peuvent jouer à cette époque est de soutenir leur affirmation de soi, le développement de leur autonomie et leur socialisation. À cet égard, il est nécessaire que les parents soient attentifs à la nature, la fréquence, la qualité, la durée, la stabilité des relations, cela sans être trop envahissants ni intrusifs afin que leur jeune puisse expérimenter de façon authentique ses expériences de socialisation. Il apparaît donc important de sensibiliser les parents au rôle déterminant de la socialisation pour le développement et l'adaptation de leur jeune.

Les parents veulent le mieux pour leurs enfants, parfois trop. Certains parents ont tendance à vouloir éviter que leurs enfants soient confrontés à des situations difficiles ou vivent des échecs. Ce faisant, ils risquent d'être protecteurs face à leurs enfants, ne permettant pas à ceux-ci d'apprendre à faire face à l'incertitude. Il apparaît également important de sensibiliser les parents au rôle déterminant qu'ils peuvent jouer pour soutenir cet apprentissage.

3. ÉLABORATION DU PROGRAMME DE SOUTIEN À LA TRANSITION AU SECONDAIRE

Le choix des cibles à privilégier pour prévenir l'anxiété

Des rencontres avec de nombreux intervenants de la santé, des milieux scolaires et des milieux communautaires au cours de l'automne 2016 ont permis de constater qu'il y a une couverture limitée des services pour les jeunes présentant un trouble anxieux et que les temps d'attente pour un traitement sont de plusieurs mois.

Dans le cadre du Centre d'expertise RBC, un comité de travail interdisciplinaire et intersectoriel a été créé dans le but de travailler à l'élaboration d'un programme de prévention et d'intervention précoce des troubles anxieux chez les adolescents. Ces travaux se sont tenus au cours de l'hiver et du printemps 2017.

Le programme de prévention proposé par le comité de travail s'appuie sur une recension des écrits sur l'anxiété généralisée, sur une recension d'écrits récents des meilleurs traitements disponibles répertoriés dans les écrits scientifiques, sur les cibles d'intervention identifiées par les membres du comité de travail et sur les propos de deux groupes d'enseignants des 1^{er} et 2^e secondaires de deux écoles secondaires de Sherbrooke.

Compte tenu des nombreux stress vécus par les jeunes adolescents du 1^{er} secondaire (transition du primaire au secondaire, changements biologiques, sociaux et familiaux), nous avons décidé de privilégier cette population en premier lieu. Comme nous l'avons mentionné plus haut, tous les stress vécus à ce moment chez les jeunes peuvent être des facteurs précipitants de troubles anxieux chez les jeunes plus vulnérables, plus particulièrement l'anxiété généralisée et la phobie sociale.

Le programme présenté ici s'inspire de programmes prometteurs et probants recensés notamment le programme *Peer Interpersonal Relatedness* (PIR), le programme *Friends*, le programme *Funambule* et le programme *Mindfulness Skills for Kids and Teen*.

Les activités retenues ont été planifiées selon une progression qui nous apparaît cohérente. Il ne s'agit cependant pas d'un programme rigide. Il doit être utilisé avec souplesse en tenant compte des réalités, des exigences et des contraintes de chaque milieu scolaire. En conséquence, l'ordre des ateliers peut être modifié selon les besoins.

Stratégies de développement et d'implantation

Après l'adoption du contenu du programme par le comité de développement, deux étudiantes ont travaillé au cours de l'été 2017 à manualiser le programme retenu. Le programme présenté ici a été écrit en grande partie par elles.

Un programme d'intervention précoce pour les jeunes plus vulnérables sera aussi développé au cours de l'automne 2017 et devrait être implanté à partir de janvier 2018. Ce programme s'adressera aux jeunes de 1^{er} secondaire identifiés comme étant les plus vulnérables sur le plan de leur insertion sociale et de leur gestion du stress.

4. OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Le programme de soutien à la transition au secondaire est un programme de prévention des troubles anxieux conçu pour être implanté en milieu scolaire.

Il poursuit trois objectifs généraux qui sont :

1. Aider les jeunes devant composer avec la transition primaire-secondaire à développer une plus grande tolérance à l'incertitude ;
2. Enseigner aux jeunes une modalité pour mieux gérer leur stress soit l'approche pleine conscience ;
3. Encourager les directions d'école, les enseignants et les parents à adopter différentes stratégies afin d'aider les jeunes devant composer avec la transition au secondaire à s'insérer socialement et à développer une plus grande tolérance à l'incertitude.

5. COMPOSANTE PROGRAMME ET CONTENU

Le programme de soutien à la transition au secondaire est un programme multidimensionnel comprenant 4 volets : 1) des activités qui s'adressent aux jeunes, 2) une formation des intervenants en matière de prévention des troubles anxieux et une formation des intervenants et des enseignants en matière de pleine conscience, 3) un volet d'information et de sensibilisation adressé aux parents et 4) la sensibilisation des directions d'école et acteurs du milieu scolaire en matière de prévention des troubles anxieux en milieu scolaire chez les jeunes du secondaire.

Le programme comprend un cahier de l'animateur qui englobe la description et le déroulement de chacune des 10 rencontres prévues au programme. Les objectifs poursuivis dans chacune des rencontres ainsi que pour chacune des activités sont également présentés dans le cahier de l'animateur. Dans chacune des rencontres d'activités, des capsules d'information sont mises à la disposition des intervenants pour les outiller et les informer sur les différents contenus à aborder

avec les jeunes. Une clé USB regroupe le matériel d’animation qui doit être utilisé par les animateurs pour faciliter leur animation.

Le programme comprend aussi un cahier du participant qui regroupe l’ensemble du matériel (fiches d’exercices, fiches aide-mémoire) devant être distribué en cours d’activités par les animateurs (remis sur une clé USB en format PDF pour faciliter l’impression des fiches).

Une rencontre avec les directions d’école et les autres acteurs des milieux scolaires (enseignants et intervenants psychosociaux) est également prévue pour les sensibiliser à la réalité des troubles anxieux en milieu scolaire. Au cours de cette rencontre, ils pourront également être sensibilisés aux bienfaits de la pleine conscience, stratégie qui sera enseignée aux jeunes pour apprendre à faire face à l’incertitude.

Un volet de formation et de sensibilisation est également prévu pour les parents par le biais d’un site Web. Les parents pourront être informés du contenu abordé avec leur enfant dans le cadre du programme et différentes informations additionnelles pourront être mises à leur disposition.

Les principaux thèmes qui seront abordés lors des ateliers sont les suivants :

# de rencontre	Thèmes abordés
1	<ul style="list-style-type: none"> - La transition au secondaire - Présentation du programme
2	<ul style="list-style-type: none"> - Les défis liés à la transition au secondaire - La tolérance et l’intolérance à l’incertitude - Les stratégies pour faire face à l’incertitude
3	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre sa place dans un groupe - Stratégies pour se faire une place dans un groupe - Introduction à la pleine conscience (pratiquée à toutes les rencontres par la suite)
4	<ul style="list-style-type: none"> - Son réseau social pour aider à faire face à l’incertitude - Les fonctions des personnes de son réseau social de soutien - La réciprocité dans les relations
5	<ul style="list-style-type: none"> - Les relations d’amitié pour aider à mieux tolérer l’incertitude - Les types d’amitié
6	<ul style="list-style-type: none"> - Les conflits entre amis - Les stratégies pour faire face aux conflits entre amis - Les types d’intimidation - Les stratégies pour contrer l’intimidation
7	<ul style="list-style-type: none"> - La comparaison avec les autres - Le désir de plaire et de se démarquer
8	<ul style="list-style-type: none"> - Les médias sociaux : comme moyen de socialisation et comme source d’incertitude et de stress - L’embellissement par les médias sociaux - La dépendance aux médias sociaux
9	<ul style="list-style-type: none"> - Les stratégies pour aider mes amis à faire face à l’incertitude - Les habiletés de base d’une bonne écoute et d’une bonne communication
10	<ul style="list-style-type: none"> - Bilan des rencontres du programme

6. COMPOSANTE ÉDUCATEURS

Le programme est prévu pour être animé, idéalement, par deux intervenants psychosociaux (psychoéducateurs, travailleurs sociaux, psychologues, ergothérapeutes, etc.).

Tout au long des rencontres d'activités, les animateurs sont invités à adopter différentes attitudes qui permettront de maximiser l'efficacité de l'intervention.

Lors des discussions en grand groupe, il est recherché de maximiser la participation des étudiants en favorisant les échanges, les questions, plutôt que l'enseignement magistral.

Lors des exercices en équipe ou individuels, les deux animateurs sont invités à circuler entre les étudiants pour se rendre disponibles aux questions, pour suggérer des réflexions aux étudiants et pour porter assistance aux élèves qui auraient besoin de soutien soit dans l'exécution des tâches demandées ou bien en raison des émotions suscitées par les exercices.

Avant chacune des rencontres, les animateurs ont la responsabilité de prendre connaissance du contenu à aborder. Ils s'assurent de maîtriser l'ensemble des aspects clés. Ils lisent et portent une attention particulière aux capsules d'information nommées *Capsule Intervenants* qui précèdent la description du contenu des rencontres. Ces capsules ont pour but de les informer concernant les aspects clés qui seront abordés. Toujours avant chacune des rencontres, les animateurs s'assurent de maîtriser le contenu pour être en mesure de le présenter aisément et dans leurs mots. Les deux animateurs se divisent les rôles préalablement pour permettre des transitions fluides entre les différentes étapes des rencontres.

Ils s'assurent de maîtriser le contenu qu'ils devront présenter aux jeunes. Pour leurs explications, les animateurs restreignent le nombre de mots et tentent d'illustrer leurs propos pour favoriser l'accessibilité et l'intégration des notions par les jeunes.

Avant chacune des rencontres, les animateurs sont également responsables de préparer l'ensemble du matériel nécessaire au bon déroulement des activités (ex : photocopies des fiches à remettre aux étudiants).

7. PRÉSENTATION DES ACTIVITÉS DU PROGRAMME DE SOUTIEN À LA TRANSITION AU SECONDAIRE– VOLET UNIVERSEL, 1^{er} SECONDAIRE

Le programme comprend dix rencontres.

Une période réservée à la collecte de données sera également réalisée entre les rencontres 1 et 2 pour permettre le dépistage des élèves à risque de présenter un trouble anxieux. Sur la base de ce dépistage, une intervention précoce leur sera proposée dans les mois suivants.

Références bibliographiques

Attia (2010)

Bernier, A., Larose, S. et Boivin, M. (2000). L'attachement et les modèles cognitifs opérants. Conceptualisation, mesure et structure. Dans G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson et G. Moran (dir.), *Attachement et développement. Le rôle des premières relations dans le développement humain*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Claes, M. (2005). *L'univers social des adolescents*, Montréal. Presses de l'Université de Montréal.

Cohen et Wills (1985)

Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1995). *L'estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*. Montréal, Qc : Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier universitaire, Université de Montréal.

Dumont et Provost (1999)

Felsen et Wilcox (1992)

Fortin et Picard (1999)

Garner, 2004

Gore (1985)

Jacobi et al., 2004

Kaye et al., 2005

Keys et al., 1950;

Klump et Gobrogge, 2005

Landt et al., 2005

Last et al. (1997)

McNeely et Faici (2004)

Miscra, Crist et Burant (2003)

Pine, D. S., & Grun, J. (1998). Anxiety disorders. In B. T. Walsh (Ed.), *Review of psychiatry series. Child psychopharmacology* (pp. 115-148). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Pinheiro et al., 2009

Thornton et al., 2011

Vaquera et Kao (2007)

Zink et Weinberger (2010)

